

# Omsorgssvikt i ungdomsskolen

*En kvalitativ studie av læreres erfaring med elever  
som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet*

Janne Norli



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskaplige fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015



## **Omsorgssvikt i ungdomsskolen**

- En kvalitativ studie av læreres erfaring med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet

© Janne Norli

2015

Omsorgssvikt i ungdomsskolen

Janne Norli

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Temaet i denne oppgaven er læreres erfaring med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Flere elever opplever å bli utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, og elevene kan ha forskjellige reaksjonsmåter som kan få utløp i skolen. Elever som lever i en vanskelig hverdag kan også ofte ha behov for ekstra støtte, og lærere står i en unik posisjon for et slikt arbeid da elevene tilbringer store deler av sin tid på skolen. Interesse og teori har bidratt til opprettelse av problemstillingene i oppgaven og studien har to formål. Det ene er å innhente opplysninger som kan bidra til å øke kunnskap om elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Det andre formålet er å innhente opplysninger som kan bidra til å øke kunnskapen om læreres arbeid med og for denne elevgruppen. Følgende hovedproblemstilling og underproblemstillinger er utarbeidet i denne oppgaven;

*”Hvilke erfaringer har lærere med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet”?*

*Hvilke former for omsorgssvikt viser de ulike lærerne til?*

*Hva opplever lærerne at kjennetegner elever som er utsatt for omsorgssvikt?*

*Hvordan arbeider lærerne med/for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?*

*Hvilke erfaringer har lærerne med skole- hjesamarbeidet for disse elevene?*

*Hvilke erfaringer har lærerne med tverrfaglig samarbeid med andre instanser for disse elevene?*

*Hvordan opplever lærerne sin kunnskap om elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?*

I oppgaven er det benyttet et fenomenologisk perspektiv. Dette ble antatt som formålstjenlig da det er lærerens subjektive erfaring som jeg var ute etter å beskrive, og fordi at fokuset var rettet mot å forstå erfaringen ut fra lærerens egne perspektiver. Innenfor det fenomenologiske perspektivet ble kvalitativt intervju valgt som tilnærming for å belyse problemstillingene i oppgaven. Hensikten med dette var å bedre forståelsen, og i tillegg frembringe et helhetlig perspektiv på lærernes subjektive erfaringer med elever som er utsatt for omsorgssvikt i

hjemmet. Datamaterialet i denne oppgaven er tolket og analysert gjennom bruk av en fenomenologisk analysemetode, for deretter å bli drøftet i henhold til relevant fagstoff. Studien som er foretatt viser ikke et entydig svar, men viser at lærerne både har like og ulike erfaringer med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Dette gjelder både i henhold til former for omsorgssvikt som de ulike lærerne viser til, og det gjelder også i forhold til kjennetegn som de ulike lærerne beskriver at de har erfaring fra. Studien tyder også på at lærerne har ulike fremgangsmåter når det kommer til arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Dette inkluderer både når læreren arbeider direkte i relasjon til eleven, og når læreren arbeider for å fremme elevens faglige og sosiale utvikling i skolen. Det kommer også frem av studien at arbeidet som blir gjort for disse elevene, bør være tilpasset hver enkelt elev, dette fordi elevene har ulike forutsetninger og behov. Studien tyder også på at lærerne legger vekt på informasjonsflyt i samarbeid som blir utført innad i skolen for disse elevene. Lærerne viser også gjennom studien at de både har like og ulike erfaringer når det kommer til skole-hjemsamarbeid og tverrfaglig samarbeid med andre instanser. Det fremkommer også av studien at lærerne etterlyser mer kompetanse rundt temaet i skolen når det kommer til elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.

# Forord

Denne masteroppgaven handler om læreres erfaring med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Tidlig i min studieprosess ble dette et tema som jeg fant meget interessant og da temaet for masteroppgaven skulle velges, visste jeg at det var dette jeg ønsket å skrive om. Jeg ønsket å skrive denne masteroppgaven for å få mer kunnskap om hva som kjennetegner elever som er utsatt for omsorgssvikt, og samtidig få kunnskap om lærerens arbeid knyttet til denne elevgruppen.

Arbeidsprosessen med denne masteroppgaven har vært krevende, men samtidig veldig lærerik. Jeg har hatt stor glede av å fordype meg i litteraturen, noe som har ført til at jeg har lært mye, og jeg har også fått en større forståelse av temaet i oppgaven.

Nå som arbeidet med masteroppgaven er gjennomført, er det flere jeg ønsker å takke. Aller først vil jeg takke informantene som har medvirket i denne oppgaven. Jeg takker dem spesielt for at de har gitt meg muligheten til å få innsikt i deres arbeid, og fordi at de har deltatt i denne prosessen. Jeg retter også en stor takk til min veileder Geir Nyborg som har bidratt med god veiledning, konstruktive tilbakemeldinger og gitt meg svar på spørsmål som jeg har hatt underveis i denne prosessen. Samtidig vil jeg takke familien min som har gitt meg en enorm støtte gjennom denne tiden. En ekstra takk vil jeg rette til min samboer som har vært tålmodig, samt støttet meg i hele min studietid, og spesielt gjennom denne prosessen. Sist men ikke minst vil jeg også takke en studievenninne, som jeg har hatt muligheten til å diskutere med når spørsmål har oppstått i henhold til arbeidsprosessen.

Oslo, våren 2015

Janne Norli





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av forskningstema.....	1
1.2	Formålet med oppgaven.....	2
1.3	Problemstilling.....	2
1.4	Oppgavens videre oppbygging.....	2
1.5	Avgrensning.....	3
<b>2</b>	<b>Teori.....</b>	<b>4</b>
2.1.1	Definisjonen og omfanget av omsorgssvikt.....	4
2.1.2	Former for omsorgssvikt.....	5
2.2	Kjennetegn på elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.....	7
2.2.1	Atferdsvansker som følge av omsorgssvikt.....	10
2.3	Skolen og læreren i arbeidet for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet	
	12	
2.3.1	Når det er mistanke om omsorgssvikt i hjemmet.....	12
2.3.2	Skolens rolle i arbeid for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.....	13
2.3.3	Lærerens rolle i arbeidet for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.....	15
2.3.4	Skole-hjemsamarbeid.....	17
2.3.5	Tverrfaglig samarbeid med andre instanser.....	19
<b>3</b>	<b>Vitenskap og metode i kvalitativ forskning.....</b>	<b>22</b>
3.1	Fenomenologisk perspektiv og for forståelse.....	22
3.2	Kvalitativt forskningsintervju.....	24
3.3	Stadiene i datainnsamlingen.....	25
3.3.1	Valg av informanter.....	25
3.3.2	Forberedelse til intervjuene.....	27
3.3.3	Praktisk gjennomføring av intervjuene.....	28
3.3.4	Bearbeidelse av intervjuene.....	30
3.3.5	Analyse og tolkning av intervjuene.....	31
3.4	Forskningsetiske overveielser.....	32
3.5	Kvalitet i kvalitativ forskning.....	34
3.5.1	Reliabilitet i kvalitativ forskningsundersøkelse.....	34

3.5.2	Validitet i kvalitativ forskningsundersøkelse.....	35
<b>4</b>	<b>Analyse av resultatene.....</b>	<b>38</b>
4.1	Former for omsorgssvikt.....	38
4.2	Kjennetegn på elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.....	41
4.2.1	Generelle kjennetegn .....	41
4.2.2	Beskrivelse av atferdsvansker .....	44
4.3	Læreren i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet .....	47
4.3.1	Læreren i relasjon til elevene.....	47
4.3.2	Lærerens arbeid med den faglige utviklingen .....	51
4.3.3	Lærerens arbeid med den sosiale utviklingen.....	53
4.3.4	Læreren i samarbeid innad i skolen.....	55
4.3.5	Lærerens arbeid med skole-hjemsamarbeid.....	57
4.3.6	Tverrfaglig samarbeid med andre instanser .....	60
4.3.7	Lærerens opplevelse av egen kunnskap.....	63
<b>5</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>66</b>
5.1	Oppsummering av resultatene i studien.....	66
5.2	Begrensninger i oppgaven og videre forskning.....	67
	Litteraturliste .....	69
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	74
	Vedlegg 2: Intervjuguide .....	76

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema

Temaet for denne oppgaven er læreres erfaring med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Dette er et interessefelt jeg har utviklet på grunnlag av tidligere arbeidserfaringer og gjennom teoretiske studier. Bakgrunnen for valg av forskningstema er også at lærerens tilknytning til elever som er utsatt for utrygge omsorgssituasjoner, har fått liten oppmerksomhet (Killén, 2010). I tillegg er det ofte slik at det blir iverksatt tiltak ovenfor familier uten at lærerens rolle i den forbindelse blir tilstrekkelig tydeliggjort (Schwartz, 2013). Opplæringslova (1998, §15-3) viser også at skolen og personalet har opplysningsplikt til barnevernet og at "Personalet i skolar etter denne lova skal i arbeidet sitt vere på vakt overfor forhold som kan føre til tiltak frå barneverntenesta". Det er derfor viktig at læreren tar denne delen av sitt arbeid på alvor, og hvordan lærere utfører dette kan være vesentlig å belyse.

Hver dag kommer mange elever til skolen som ikke får den omsorgen, oppfølgingen eller utviklingsstøtten de har behov for fra hjemmet. Noen av disse har ofte et stort behov for støtte og hjelp fra andre (Drugli, 2008). Skolen som er en av de mest betydningsfulle utviklingsarenaene for barn samt unge (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006), burde spille en mer aktiv rolle i denne hjelpen både i undersøkelse - så vel som i tiltaksfasen (Killén, 2010). I tillegg kan det hende at elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan ha reaksjonsmåter på skolen som er ikke hensiktsmessige. Det er derfor viktig at en er klar over skolens betydning som oppvekstarena for disse elevene. Samtidig burde en være bevisst på lærerens rolle i det å bidra til å fremme en utvikling som er positiv for elevene som lever med omsorgssvikt i hjemmet (Olsen & Traavik, 2010). En vet også at det å gjøre vurderinger av en elevs omsorgssituasjon, samt samarbeide med foreldre som er i risikoen for å miste barna sine, i all hovedsak er barnevernets oppgave. Men alle som er i en posisjon hvor de arbeider med barn, må likevel anta at de kan bli involvert i et slikt arbeid (Grøholdt, Sommerschild & Garvløv, 2008). Dette gjelder dermed også lærere.

## 1.2 Formålet med oppgaven

Denne studien har to formål. Det ene er å innhente opplysninger som kan bidra til å øke kunnskap om elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Det andre formålet er å innhente opplysninger som kan bidra til å øke kunnskapen om læreres arbeid med og for denne elevgruppen.

Formålene med oppgaven blir forsøkt belyst gjennom å intervju lærere om deres erfaringer med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.

## 1.3 Problemstilling

Med bakgrunn i valg av forskningstema og formål med oppgaven er følgende hovedproblemstilling utarbeidet:

*Hvilke erfaringer har lærere med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?*

For å utdype hovedproblemstillingen er følgende underproblemstillinger utarbeidet;

1. *Hvilke former for omsorgssvikt viser de ulike lærerne til?*
2. *Hva opplever lærerne at kjennetegner elever som er utsatt for omsorgssvikt?*
3. *Hvordan arbeider lærerne med/for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?*
4. *Hvilke erfaringer har lærerne med skole- hjesamarbeidet for disse elevene?*
5. *Hvilke erfaringer har lærerne med tverrfaglig samarbeid med andre instanser for disse elevene?*
6. *Hvordan opplever lærerne sin kunnskap om elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?*

## 1.4 Oppgavens videre oppbygging

I det andre kapittelet i denne oppgaven vil det bli gjort rede for oppgavens teoretiske forankring. Først vil det bli gjort rede for definisjonen som benyttes i oppgaven og omfanget av omsorgssvikt. Deretter blir ulike former for omsorgssvikt belyst. Det vil også bli gjort rede for hva som kjennetegner elever som er utsatt for omsorgssvikt. Videre vil atferdsvansker som elevene kan utvikle på grunnlag av den vanskelige situasjonen de er utsatt for i hjemmet, bli belyst. I tillegg blir fagstoff om hva skolen og lærere kan gjøre i sitt arbeid med og for

disse elevene, gjort rede for. Dette vil bli belyst gjennom fagstoff som omhandler hva skolen og lærere kan gjøre når det er mistanke om at en elev er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, skolens rolle i arbeidet for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, lærerens rolle i arbeidet for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, skole- hjesamarbeid og tverrfaglig samarbeid med andre instanser.

Kapittel tre omhandler vitenskap og metode i kvalitativ forskning. Her blir det først gjort rede for det fenomenologiske perspektivet og forforståelse. Deretter blir det kvalitative forskningsintervjuet belyst. Etter dette blir stadiene jeg har foretatt i datainnsamlingen forklart. Stadiene omhandler valg av informanter, forberedelser som er gjort til intervjuene, og den praktiske gjennomføringen av intervjuene. Hvordan jeg har bearbeidet, analysert og tolket intervjuene blir også presentert. Det vil også bli gjort rede for forskningsetiske overveielser som er foretatt i henhold til oppgaven. Avslutningsvis i kapittel tre vil jeg belyse undersøkelsesmaterialets reliabilitet og validitet.

I kapittel fire vil resultatene av undersøkelsen bli presentert for så å bli drøftet i lys av teori.

I kapittel fem følger en oppsummering og en avslutning av oppgaven. Her blir oppgaven oppsummert, og deretter følger et lite avsnitt om begrensninger som er knyttet til denne oppgaven, og om videre forskning.

## **1.5 Avgrensning**

For å avgrense denne studien er det valgt å skrive om læreres erfaringer med elever på ungdomsskolenivå. Andre utdanningsnivåer er derfor ikke i fokus. Studien er også avgrenset til hvilke erfaringer lærere har med kjennetegn på elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, samt hvilke erfaringer lærere har med hva de kan gjøre i sitt arbeid for og med disse elevene.

## 2 Teori

### 2.1.1 Definisjonen og omfanget av omsorgssvikt

Det kan være vanskelig å fastslå en grense i henhold til hva ordet omsorgssvikt innebærer samt hva det ikke inkluderer (Gjøsund & Huseby, 2000), og det finnes ingen definisjoner av omsorgssvikt som er universelle (Kvello, 2007). Det kan også være stor variasjon i begrepsbruken. Variasjonen i begrepsbruken kan skyldes den vitenskapelige bakgrunnen til teoretikerne/forskerne, samtidig som det kan skyldes at omsorgssvikt er et begrep som kan knytte seg til emosjonelle og moralske sider ved teoretikeren eller forskeren (Øverlien, 2012). I tillegg kan det skyldes at teoretikerne/forskerne har ulike kulturell bakgrunn. Den store variasjonen i begrepsbruken bør derfor sees i henhold til ulike dimensjoner slik som tid, etnisitet og kultur (Kvello, 2007). Grunnet denne store variasjonen er det i denne oppgaven valgt å ta utgangspunkt i en definisjon som blir ansett som en vanlig definisjon av omsorgssvikt (Gjøsund & Huseby, 2000). Definisjonen er utarbeidet av Kempe (Kempe (1979), referert i Killén, 2009, s. 33), og omsorgssvikt blir i denne definisjonen beskrevet slik: ”Med omsorgssvikt forstår vi at foreldre eller de som har omsorgen for barnet påfører det fysisk eller psykisk skade eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske og/eller psykiske helse og utvikling er i fare” (s. 33). Killén (2009) har videreutviklet denne definisjonen og dermed omhandler omsorgssvikt også de som utsetter barnet for overgrep av seksuell karakter eller de barna som er i fare grunnet samlivsvold eller tilstanden til foreldrene, ved for eksempel rusmisbruk, utviklingshemming eller psykiske lidelser som er alvorlige. Dette er en omfattende definisjon av omsorgssvikt, og det er dermed et sammensatt fenomen (Killén, 2009). I denne definisjonen ser en at det kan være utfordrende å fastslå en grense mellom hva omsorgssvikt inkluderer og hva det ikke inkluderer (Gjøsund & Huseby, 2000), men ifølge Killén (2009), handler definisjonen om en dimensjon fra en situasjon hvor et barn er utsatt for risiko til alvorlige omsorgssviktsituasjoner.

Omfanget av barn og unge som blir utsatt for omsorgssvikt i hjemmet antas å være betydelig, men grunnet underrapportering og andre faktorer slik som begrepsavklaring, er det vanskelig å gi eksakte tall (Kvello, 2010). Ifølge Killén (2009), antas det likevel at 20-25% av alle barn befinner seg i en risikofylt omsorgssituasjon, hvor barnet blir utsatt for vanskjøtsel, fysiske

og psykiske overgrep, og/eller overgrep som er seksuelle. Undersøkelser foretatt av Statistisk sentralbyrå, viser også at barnevernet startet 23 405 undersøkelser i 2006, noe som var en økning på 10% fra året før. I tillegg viser undersøkelsen at av de 22 800 undersøkelsene som ble avsluttet i 2006, førte til at det i 50% av tilfellene ble satt i gang tiltak (Statistisk sentralbyrå, [SSB], 2007). I en annen undersøkelse som ble foretatt av Statistisk sentralbyrå i 2013, viser det seg at i 2013, fikk 53 150 barn og unge ulike tiltak fra barnevernet (SSB, 2014). Dette kan tydes som at det er en stor økning i antall omsorgssviktsaker, og i tillegg kan dette vise at det dermed er stor sannsynlighet for at lærere i sitt arbeid vil møte på elever som er utsatt for omsorgssvikt i et hjem.

### **2.1.2 Former for omsorgssvikt**

Det differensieres ofte mellom fire ulike former for omsorgssvikt. Den første formen omhandler elever som blir utsatt for vanskjøtsel. Vanskjøtsel kan føre til at den unge ikke får dekket sitt fysiske, sosiale, kognitive og/eller emosjonelle behov (Killén, 2009), og den unge kan bli underernært følelsesmessig (Evenshaug & Hallen, 2000). Dette er den formen for omsorgssvikt som er mest vanlig, og det kan skilles mellom psykisk- og fysisk vanskjøtsel (Killén, 2009). Vanskjøtsel av psykisk karakter kan innebære at de primære omsorgspersonene ikke makter å engasjere seg følelsesmessig positivt i barnet sitt (Killén & Olofsson, 2003). Det kan også innebære at de primære omsorgspersonene kompenserer for dette gjennom å dekke sosiale, emosjonelle samt ernæringsmessige behov på et overdrevent vis (Killén, 2009). Behovet for oppmerksomhet, kjærlighet og trygghet blir ofte oversett (Gjøsund & Huseby, 2000). Denne type vanskjøtsel er den formen for omsorgssvikt som ofte er mest alvorlig, og den kan ha svært alvorlige konsekvenser for utviklingen til den som blir utsatt (Killén & Olofsson, 2003). Fysisk vanskjøtsel kan innebære at den unges fysiologiske behov ikke blir ivaretatt. Dette kan for eksempel omhandle at ernæringsbehovet ikke blir ivaretatt, at det medisinske behovet ikke blir ivaretatt, og det kan også omhandle at materielle behov ikke blir ivaretatt. Felles for de to formene av vanskjøtsel er at de kan karakteriseres ved mangel på emosjonell atferd fra de primære omsorgspersonene (Killén, 2009).

Den andre formen for omsorgssvikt omhandler elever som blir utsatt for fysiske overgrep (Killén, 2009). Den fysiske omsorgssvikten kan sette den unges utvikling og helse i fare, gjennom at han/hun ikke får den fysiske omsorgen som er nødvendig (Øverlien, 2012). Fysiske overgrep kan innebære at den unge blir skadet gjennom én eller flere aktive handlinger (Evenshaug & Hallen, 2000). Eksempelvis gjennom spark, slag, klyp eller for

eksempel gjennom vridning av bein samt armer. I tillegg kan fysisk omsorgssvikt innebære at den unge blir skadet fysisk, på grunnlag av forsømmelse eller mangel på tilsyn fra de primære omsorgspersonene (Gjøsund & Huseby, 2000).

Den tredje formen for omsorgssvikt innebærer at eleven blir/er utsatt for overgrep som er psykiske (Gjøsund & Huseby, 2000). Psykiske overgrep innebærer at en vedvarende kronisk handling eller holdning hos foreldrene eller andre omsorgsgivere i hjemmet forhindrer utviklingen av et selvilde som er positivt hos den unge (Killén, 2009). I motsetning til følelsesmessig vanskjøtsel, som karakteriseres ved manglende positivt emosjonelt engasjement, omhandler psykiske overgrep et sterkt og negativt engasjement. I tillegg omfatter det forhold ved de primære omsorgspersonene samt deres livssituasjon, som kan bidra til å påføre den unge sterke kognitive samt følelsesmessige belastninger (Killén, 2008). Dette kan inkludere handlinger og holdninger som viser seg i form av verbale- og nonverbale uttrykk, slik som å bagatellisere den unge, mobbe den unge, latterliggjøre den unge, og det kan også innebære uttrykk som gir den unge en følelse av å være avvist av omsorgsgiver. Psykisk omsorgssvikt kan også innebære terrorisering gjennom eksempelvis å true den unge med fare. Denne typen omsorgssvikt kan også innebære isolasjon og pålegg om restriksjoner. I tillegg kan denne typen omsorgssvikt også innebære omsorgsgivere som er sterkt emosjonelt utilgjengelige (Iwaniec, 2006), eksempelvis grunnet omsorgspersonenes psykiske lidelser (Killén, 2009).

Den fjerde formen for omsorgssvikt innebærer at eleven blir/er utsatt for overgrep av seksuell karakter (Gjøsund & Huseby, 2000). Dette inkluderer seksuelle handlinger som en eller flere voksne utøver ovenfor og/eller med et barn. Handlingene krenker den unges integritet, og handlingene forekommer imot den unges vilje (Øverlien, 2012). Denne typen omsorgssvikt kan være vanskelig å oppdage, da handlingene ofte forekommer i det skjulte over en lengre periode (Evenshaug & Hallen, 2000). I tillegg kan denne formen for omsorgssvikt være vanskelig å oppdage da overgrepet ofte holdes hemmelig ovenfor andre. De ulike formene går ofte i hverandre. Unge som blir utsatt for omsorgssvikt kan dermed bli utsatt for en kombinasjon av disse formene. Eksempelvis vil unge som er blitt utsatt for omsorgssvikt i form av fysisk overgrep, kunne ha en forhistorie som innebærer å ha blitt utsatt for overgrep som er psykiske (Killén, 2009).



## **2.2 Kjennetegn på elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet**

Hvor alvorlig omsorgssvikten er for en elevs utvikling er avhengig av hvor mange risikofaktorer eleven blir eksponert for (Kvello, 2010). En risikofaktor er ulike faktorer i individet eller i individets oppvekstmiljø som kan bidra til en økt mulighet for en uheldig psykososial utvikling (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Desto flere former for omsorgssvikt den unge blir eksponert for, desto større er sjansen for en uheldig videre utvikling. Alvorlighetsgraden er også avhengig av når omsorgssvikten starter, og hvor lenge omsorgssvikten foregår (Kvello, 2010). Samtidig spiller ungdommens medfødte egenskaper en stor rolle i forhold til alvorlighetsgraden (Melinder, 2010). Omsorgssvikt som kan ha alvorlige konsekvenser for den unge vil som regel foregå over en lengre tidsepoke. Unntaksvis er hvis familien blir utsatt for en krise som er dyp og akutt. Omsorgssvikten vil i hovedsak kunne foregå i store deler av elevens oppvekst, selv om omsorgssvikten ofte kan variere i omfang (Kvello, 2010).

Signalene som elevene viser kan være lite entydige og diffuse, noe som kan føre til at signalene kan være vanskelig å registrere. Eleven kan eksempelvis sende ut ikke- verbale signaler, eller så kan eleven eksempelvis reagere uventet på en situasjon. Andre ganger kan signalene fra eleven være tydelige (Drugli, 2008).

Elever som lever med omsorgssvikt i hjemmet kan reagere ulikt på samme type påvirkning (Kvello, 2010). Disse elevene vil dermed kunne vise symptomer og reaksjoner på omsorgssvikten på forskjellige måter (Drugli, 2008). Elever som eksempelvis blir utsatt for psykisk og fysisk vanskjøtsel vil kunne vise dette gjennom å lukte vondt, de kan være skitne og ustelte, de kan ha dårlig tannhygiene og de kan for eksempel også mangle skolemat (Gjøsund & Huseby, 2000). I tillegg kan disse elevene påta seg en voksenrolle, for å kompensere for de primære omsorgspersonenes unnlatelser. De må ofte også ta vare på seg selv eller på de primære omsorgspersonene. Andre elever som blir utsatt for fysisk og psykisk vanskjøtsel vil kunne utvikle en dårlig kontaktevne (Killén, 2009).

Elever som blir utsatt for fysisk omsorgssvikt vil kunne vise tydelige ytre tegn som er lett å oppdage av andre, slik som brannsår eller blåmerker (Killén, 2009). Elever som blir utsatt for fysisk omsorgssvikt kan også vise mindre tydelige tegn slik som fortvilelse, smerte, angst

og/eller eventuelt hjelpeløshet (Evenshaug & Hallen, 2000). Andre mer alvorlige skader kan eksempelvis være hodeskader og/eller indre blødninger. Denne typen skader kan føre til alvorlige konsekvenser for eleven. Eleven kan eksempelvis utvikle epileptiske anfall eller lammelse som følge av de fysiske overgrepene (Killén, 2009).

Elever som blir utsatt for psykisk omsorgssvikt kan få innvendige sår (Gjøsund & Huseby, 2000). Skaden er ofte ikke synlig, men de innvendige sårene kan være hemmende. Ved vedvarende psykisk omsorgssvikt kan kjennetegn utvikle seg etterhvert, skadene kan eksempelvis vise seg gjennom angst, depresjon, personlighetsforstyrrelser, sosiale problemer, traumer og det kan også vise seg gjennom lavt selvbilde og selvfølelse (Killén, 2009). Elever som er utsatt for psykisk vold kan også leve med bekymringer som er kroniske, eksempelvis kan elevene bekymre seg over om foreldrene makter å ivareta dem eller seg selv (Killén, 2008).

Når en elev blir utsatt for seksuelle overgrep kan eleven også vise dette på ulike måter (Gjøsund & Huseby, 2000). I henhold til Killén (2009) vil de unge ofte ikke vise direkte signaler på dette, men de vil kunne gi uttrykk om dette til jevnaldrende som igjen vil kunne fortelle dette til en voksen. Mange elever som blir utsatt for seksuelle overgrep kan også få psykosomatiske magesmerter, og mange kan vise tegn til smerter i hofteregionen. Disse elevene kan også utvikle angst og noen vil kunne vise tegn til umodenhet (Killén, 2009). I tillegg kan disse elevene ha en problematisk fremstilling av sin egen kropp, og i skolen kan disse elevene også ha et forhold til kroppsøving som er problematisk. Elevene kan i tillegg ha problemer i forhold til det å dusje, og/eller til det å bytte klær (Helgeland & Kjønsstad, 2008).

Ifølge Iwaniec (2006) tyder forskning på at omsorgssvikt av fysisk karakter ofte kan ha en mer langvarig effekt på den psykiske utviklingen enn den fysiske. Fysisk omsorgssvikt kan dermed ha alvorlige konsekvenser for elevens psykiske utvikling. Elever som er blitt utsatt for omsorgssvikt vil ofte også referere mer til psykisk smerte over sin situasjon enn til fysisk smerte (Iwaniec, 2006).

Andre kjennetegn på elever som blir utsatt for omsorgssvikt i hjemmet er at de kan få mindre oppfølging hjemmefra enn det de vil ha behov for. De blir ofte mindre fleksible, og de kan få mer svekkede forsvarsmekanismer enn andre elever. Elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan også ha en tilknytning til de primære omsorgspersonene som er utrygg, og dette kan resultere i at eleven blir mindre tillitsfull til andre mennesker. Elevene kan eksempelvis

også bli ekstremt avhengig av voksne, samtidig som de også kan forsvare seg gjennom å vise at de ikke er avhengig av voksne. Elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan i tillegg være veldig passive eller de kan også være svært aktive. Opplevelsen av ansvar og skyld kan også prege disse elevene (Drugli, 2008).

Omsorgssvikt kan også påvirke hjernefunksjonen til elevene. Områder i hjernen som er betydningsfulle i henhold til hukommelse og læring kan være svekket, på grunnlag av at det kan dannes hormoner som kan ha en negativ virkning på deler av hjernen som er viktige i denne sammenheng (Melinder, 2010). Elever som lever i en situasjon som er utfordrende, kan ofte også prestere svakere i skolefag enn de andre elevene på samme alderstrinn (Helgeland & Kjønsdal, 2008). I tillegg kan disse elevene ofte ha konsentrasjonsproblemer, eksempelvis grunnet lite søvn og bekymringer (Unicef, 2013). Disse elevene kan også være preget av innlæringsproblemer, de kan være lett å distrahere og de kan mangle utholdenhet (Killén, 2008). I henhold til sosiale ferdigheter kan elevene også fremstå som svake. Elevene kan bruke mye av sine krefter og energi på den utfordrende situasjonen som foreligger i hjemmet, noe som kan gå utover elevens tid og krefter til samhandling med andre samt skolearbeid (Helgeland & Kjønsdal, 2008). Elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan også ofte være mindre sosialt akseptert av jevnaldrende enn andre elever, da de kan ha en dårlig utviklet selvregulering og/eller sosial kompetanse (Kvelling, 2010). Disse elevene kan i tillegg ofte møte på skolen uregelmessig. De kan være uopplagte samt trøtte, og de kan også vise tegn til negativt samspill med de primære omsorgspersonene. Dette kan vises gjennom negativt samspill, som kan komme til uttrykk gjennom måten de kommuniserer på og/eller det kan komme til uttrykk gjennom hvordan de omtaler hverandre (Helgeland & Kjønsdal, 2008). I tillegg kan elever som er utsatt for omsorgssvikt også utvikle rusproblemer (Killén, 2009).

Elever som blir utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan også innta en rolle som den voksnes hjelper. Dette innebærer at eleven kan ta mye ansvar for familien, de blir ofte familiens alibi utad og de vil kunne gjøre alt for at familien skal fungere (Drugli, 2008). Andre elever som lever med omsorgssvikt i hjemmet kan reagere på dette gjennom å være svært arbeidsomme og flinke (Helgeland & Kjønsdal, 2008). Skolen kan være en arena hvor disse elevene kan hevde seg bra på selv om de lever i en utrygg situasjon i hjemmet (Backe- Hansen, 2008).

### **2.2.1 Atferdsvansker som følge av omsorgssvikt**

Elever er ofte maktesløse i omsorgssviktsituasjoner og benytter derfor ofte forskjellige overlevelsesh- og mestringsstrategier, for å overleve en hverdag fylt med utrygghet (Killén, 2008). En mestringsstrategi- og overlevelseshstrategi kan forstås som en type atferd som eleven velger å benytte seg av for å håndtere stress eller livshendelser som er vanskelige (Bekkehus, 2008). Elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet har dermed en økt risiko for å utvikle ulike typer atferdsproblemer (Knutson, DeGarmo, Reid, 2004). Disse atferdsproblemene kan fungere som en strategi, som elevene kan benytte for å for å mestre hverdagen sin (Drugli, 2008). Atferdsproblemer omhandler atferd som vil bryte med uformelle samt formelle normer og regler. I tillegg omhandler atferdsproblemer atferd som ikke er akseptabel for andre (Ogden, 2015). Det kan være ulike årsaker til at elever utvikler atferdsvansker. Disse kan være tilsynelatende like, men kan også ha ulik betydning (Olsen & Traavik, 2010). På ungdomsskolen kan unge elever ha atferdsproblemer som er omfattende samt alvorlige, og problemene kan ofte vise seg i skolesammenheng (Ogden, 2015).

Elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet er i risikoen for å utvikle en utagerende atferd (Drugli, 2008). Denne type atferd kan ofte vise seg gjennom en atferd som er destruktiv og aggressiv (Killén, 2009). Den utagerende atferden er en rolle som eleven kan benytte seg av (Drugli, 2008), og den kan fungere som en mestrings- og overlevelseshstrategi (Killén 2009). Det finnes ulike definisjoner av utagerende atferd. Innenfor allment språkbruk kan utagerende atferd bli beskrevet slik: ” atferd som bringer individet i konflikt med miljøet. Atferden er ikke nødvendigvis utelukkende forårsaket av individet selv, men kan også skyldes uheldig påvirkning fra miljøet” (Bø & Helle, 2008, s. 326). I denne allmenne definisjonen av utagerende atferd ser en at Bø og Helle (2008) viser til at atferden er konfliktskapende. I tillegg kan atferden være frembrakt av individet samt at den også kan være frembrakt av risikofaktorer i miljøet. Et annet eksempel er innenfor psykologien, her kan utagerende atferd ifølge Bø og Helle (2008) defineres slik: ”atferd karakterisert ved at personen lar oppdemmet aggresjon, sinne, frustrasjon og/eller fortrenge følelser/motiver få fritt utløp” (s. 326). I denne definisjonen ser en at Bø og Helle (2008) beskriver utagerende atferd ved at individet selv viser negative atferdsuttrykk slik som aggresjon, og at individet selv lar denne atferden forløpe fritt. Elever som viser en utagerende atferd kan ofte bruke denne atferden for å påvirke sine omgivelser, og den kan opprettholdes gjennom et behov for oppmerksomhet (Olsen & Traavik, 2010). Utagerende elever kan også benytte slik atferd for i

størst mulig grad å utfordre eller provosere voksne (Nordahl et al., 2005). Utagerende elever kan også tillegge aggregasjonen til andre, de vil ofte forsvare seg selv, og de kan reagere ukontrollert på ulike gester som omgivelsene fremviser. I skolen kan elevens konsentrasjonsevne bli svekket og dette kan resultere i dårlige skoleprestasjoner (Killén, 2009). I henhold til Ogden (2015) vil den fysiske utageringen kunne avta på ungdomstrinnet, men problemer slik som skulk, alvorlig hærverk, rus, samt kriminalitet vil kunne være mer vanlig.

Elever som blir utsatt for omsorgssvikt i hjemmet er også i risikoen for å utvikle en atferd som er preget av engstelse og elevene kan også være skye. Den engstelige og skye atferden kan fungere som en rolle elevene benytter seg av for å mestre sin hverdag. Disse elevene kan være utrygge, og i sosiale sammenhenger vil de ofte gjøre det de kan for å skjule seg selv (Drugli, 2008). Denne type atferd kan være et uttrykk for at eleven har det vanskelig, og kan ofte kalles for innagerende atferd (Lund, 2012). Denne type atferd kan ifølge Lund (2012) defineres slik: ”Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være sårbar, avvisende, deprimeret, tilbaketrukket, angst og usikkerhet” (s. 27). Denne definisjonen består av to aspekter. Det ene aspektet går ut på at atferden omvendes og individet trekker selvdestruktive samt negative budskaper innover mot en selv. Det andre aspektet omhandler at de destruktive tankene blir en synlig kommunikasjonsdel som kommer til uttrykk gjennom et trist og sårbart uttrykk. De negative erfaringene elevene bringer med seg eksempelvis fra omsorgssvikten kan forløpe på innsiden. Dette kan bidra til destruktive tankemønstre og indre dialoger som igjen kan føre til at eleven ikke klarer å utvikle eller opprettholde relasjoner til andre. Det kan også føre til at evnen til å lære blir svekket (Lund, 2012).

Elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan også utvikle en atferd som går ut på overdreven tilpassing. Dette innebærer at hun/han gjør alt for å tildekke sin situasjon for seg selv og for omverden (Socialstyrelsen, 2014). Elever som har utviklet en atferd som går ut på overdreven tilpasning, viser ofte en atferd som er over deres funksjonsnivå samt aldersnivå. Elevene forsøker å behage omsorgspersonene og andre for å unngå situasjoner hvor de selv ikke har kontroll. Dette kan eksempelvis gjøres gjennom å avlede ved å snakke febrilsk (Killén, 2009). Killén (2009) har gjort observasjoner av denne gruppen, og klassifisert overdreven tilpasning i tre undergrupper. Den første undergruppen omhandler de som er aktive, presterer godt og som anses og være ”enere”. De er velutrustede og de møter foreldre

og de andre voksnes behov samt forventninger. Den andre undergruppen er de som vil ta på seg omsorgsansvaret. De tar seg av de primære omsorgspersonene, da de ofte føler at det er dette som er forventet av dem. Den tredje undergruppen er de som kan være passive, vaktsomme eller underkastende. Dette omhandler de som ikke ofte ikke klarer å ta i bruk sitt fulle potensiale. De er ofte triste og de kan samtidig ofte være selvdestruktive.

De ulike mestrings- og overlevelsesstrategiene som eleven kan benytte seg av kan være destruktive eller konstruktive i henhold til elevens videre utvikling samt samspill med andre (Socialstyrelsen, 2014). Dersom en ser bak mestrings- og overlevelsesstrategiene, vil en ofte kunne finne en elev som er hjelpeløs og forvirret. Eleven kan også være preget av skyld, sorg og tomhet. De ulike mestrings- og overlevelsesstrategiene kan være elevens måte å beskytte seg på eller håndtere egne følelser. Strategiene som eleven kan benytte, vil også kunne bringe med seg en følelse av at eleven har kontroll over sin egen situasjon (Killén, 2008).

## **2.3 Skolen og læreren i arbeidet for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet**

### **2.3.1 Når det er mistanke om omsorgssvikt i hjemmet**

Når en elev vekker bekymring i skolen, kan det være avgjørende for elevens utvikling at tiltak blir satt i gang så fort som mulig, og at tiltakene er tilpasset den enkelte elev (Drugli, 2008). Tiltak kan beskrives som å avhjelpe, redusere eller forebygge vanskeligheter samt barrierer som finnes eller kan utvikle seg (Tangen, 2012). I henhold til Nordahl et al., (2005), vil tiltakets virkningsgrad være avhengig av to komponenter. Det første elementet er hvor godt en kan redusere innvirkningen av faktorer som kan bidra til risiko, samt hvor godt en kan redusere opprettholdende faktorer. Det andre elementet går ut på hvor godt en kan bidra til å fremme ulike ressurser i en elev, eller i elevens omgivelser.

Når en elev vekker bekymring i skolen, og eleven ikke får tilstrekkelig omsorg innenfor familien, er eleven avhengig av at noen andre reagerer. Skolen bør derfor ha forutsigbare rutiner som går ut på hvordan en skal håndtere situasjoner hvor det er mistanke om at en elev er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Drugli, 2008). I henhold til Helgeland og Kjønsdal (2008) er interne rutiner helt avgjørende når en er bekymret for elevens hjemmesituasjon. De ulike rutinene bør samles i en form for handlingsplan som inneholder hvem skolen skal

melde bekymringen til. Handlingsplanen bør også omhandle ulike rutiner for samarbeid med andre instanser (Helgeland & Kjønsdal, 2008).

Det å erkjenne at en elev kan være utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan være smertefullt, og det vil dermed kunne berøre fagpersoner følelsesmessig (Killén, 2009). Når en arbeider med en elev som vekker bekymring, kan det ofte være hensiktsmessig å tenke gjennom samt vurdere sine egne følelser rundt bekymringen. En bør også alltid studere bekymringen nærmere, i tillegg til å ta bekymringen på alvor. Samtidig som en bør undersøke om det foreligger grunnlag for å være bekymret over elevens omsorgssituasjon (Drugli, 2008). Når det er mistanke om at en elev i skolen ikke har det godt, kan det å snakke med eleven være en handlingsmulighet som læreren kan benytte seg av. Dette kan bidra til en større forståelse av elevens situasjon (Schwartz, 2013). Dersom det er mistanke om at en elev er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, bør en også vurdere å gå videre med bekymringen, eksempelvis til en kollega eller til nærmeste overordnede. Ved å gå videre med saken kan en diskutere bekymringen og en kan samtidig få innblikk i om andre også er bekymret over situasjonen (Gjøsund & Huseby, 2000). Når en skal forholde seg til en bekymring kan det være hensiktsmessig å arbeide systematisk, og en bør også kartlegge alvoret i situasjonen samt omfanget før en eventuelt går videre med bekymringen til andre instanser (Drugli, 2008).

### **2.3.2 Skolens rolle i arbeid for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet**

Skolen har i henhold til Befring (2008) et omfattende mandat. Skolen skal ikke bare legge til rette for elevenes faglige utvikling, men den skal også tilrettelegge for at elever skal kunne utvikle seg personlig samt sosialt (Nordahl, 2005). Det inngår ikke i skolens mandat å gjøre ferdige vurderinger av hjemmesituasjonene til elevene, men skolen kan legge til rette for ulike tiltak som kan bidra til å hindre at elevene får en uheldig utvikling (Drugli, 2008).

Skolen som instans kan fungere som en beskyttelsesfaktor når elevene er utsatt for risikofaktorer i hjemmet (Nordahl, 2005). En beskyttelsesfaktor kan beskrives som ulike faktorer i individet eller i individets oppvekstmiljø som kan bidra til å redusere muligheten for en psykososial utvikling som er negativ hos elever som er risikobarn (Nordahl et al., 2005). Skolen som instans kan derfor bidra til å kompensere for, samt beskytte eleven for risikofaktorer i oppvekstmiljøet. Eksempelvis kan skolen fungere som en beskyttelsesfaktor for elever som lever i et hjem preget av risikofaktorer gjennom å legge til rette for prososiale

vennskap i skolen (Nordahl, 2005). I ungdomsskolealder vil jevnaldrende elever ha stor påvirkningskraft på andre elever, og de vil ha en stor betydning som en referanse. Samtidig som de også vil være et viktig tilknytningspunkt (Ogden, 2015). Gjennom å legge til rette for gode prososiale jevnaldrenderelasjoner vil skolen dermed kunne bidra til at eleven får en redusert sannsynlighet for en negativ utvikling (Nordahl, 2005).

Ifølge Drugli (2008) kan det ofte være mangler i kunnskap og innsikt hos de som arbeider med elever som lever i en bekymringsfull omsorgssituasjon. Skolen bør derfor tilrettelegge for kompetanseheving i personalgruppen, dersom dette er nødvendig. I tillegg bør skolen ha gode veiledning- og støttesystemer. Dette kan være helt avgjørende for at en lærer eller andre ansatte skal kunne klare å utføre et så godt arbeid som mulig, for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Drugli, 2008)

Skolen har et betydningsfullt ansvar, og skolen bør derfor drives på en måte som gjør at elevene opplever at de blir sett, samt verdsatt. Samtidig bør skolen bli drevet på en slik måte at de ulike elevene opplever mestring samt at de er inkludert i et fellesskap. For noen elever kan hjemmeforholdet være preget av en hverdag som er uforutsigbar, og den kan samtidig være preget av mye stress. I tilfeller som dette er det av stor betydning at skolen legger til rette for at de unge føler seg trygge og at de samtidig tilrettelegger for at eleven trives i skolen (Olsen & Traavik, 2010). For elever som lever med en form for omsorgssvikt i hjemmet kan et fristed være en nødvendighet, og hverdagen i skolen kan være avlastende for dem. I arbeidet med disse elevene bør skolen derfor legge til rette for en arena hvor eleven kan få både gode erfaringer og opplevelser (Dalen & Tangen, 2012).

Skolen kan også bidra i arbeidet med disse elevene gjennom å redusere samt bryte tausheten rundt vanskelige temaer, slik som omsorgssvikt (Killén, 2008). Dette kan mulig gjøres gjennom å skrive om, samt snakke med elevene på skolen om temaet. Ved å bryte tausheten omkring vanskelige temaer slik som omsorgssvikt, vil skolen kunne være med på å bidra til at eleven ikke holder situasjonen sin hemmelig. Dette kan ofte være en ekstra belastning for disse elevene i tillegg til den situasjonen de lever i (Killén, 2010).



### **2.3.3 Lærerenes rolle i arbeidet for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet**

I skolen er læreren en betydningsfull aktør som kan bidra til å hjelpe elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Killén, 2008). I skolen har læreren også mulighet til å være en god voksenmodell for elever som vokser opp i et hjem med utfordrende omstendigheter. I tillegg kan lærerne også representere trygghet, stabilitet samt kontinuitet for disse elevene (Helgeland, 2008).

Det kan være utfordrende å arbeide med elever som blir utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. I tillegg vet vi at det kan finnes ansatte ved skoler, slik som lærere eller andre fagpersoner, som kan vegre seg over det å gripe inn i en situasjon hvor elever er utsatt for omsorgssvikt. Det er også slik at ansatte i skolen kan sette inn ulike tiltak i arbeidet for elever som er utsatte, uten å ta hensyn til bakenforliggende problematikk (Drugli, 2008). Når en er bekymret for en elev som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, stiller det derfor store krav til de ansatte på skolen. Kravene kan omfatte at de ansatte bør bearbeide holdningene sine, samt tilegne seg nye arbeidsmetoder (Killén, 2009).

En av lærerens oppgaver er ifølge Schwartz (2013), å legge merke til de elevene som strever. Elevene tilbringer en stor del av sin hverdag med lærerne (Helgeland & Kjønsstad, 2008). De har derfor en mulighet til å ha daglig kontakt med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Killén, 2008). I tillegg har lærerne en stor mulighet til å observere elevens trivsel og atferd (Killén, 2009). For at en lærer skal kunne yte god hjelp i arbeidet for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, er det en forutsetning at læreren forstår samt ser elevens situasjon. I tillegg bør læreren tilegne seg kunnskap og informasjon om omsorgssvikt. Dette kan bidra til at læreren kan utvikle et godt forståelsesgrunnlag som kan bidra til utviklingen av hensiktsmessige verktøy i arbeidet med disse elevene (Killén, 2008).

Elever som lever i en utrygg omsorgssituasjon har ofte behov for at noen lytter til elevens opplevelser og erfaringer (Drugli, 2008). I noen tilfeller kan eleven selv ha sagt ifra til en lærer om den vanskelige situasjonen hjemme. Dette gjør elevene ofte med den hensikt at de ønsker å søke beskyttelse samt hjelp. I slike tilfeller er det ofte avgjørende at læreren tar dette på alvor. Læreren bør også tilby eleven å hjelpe, men lærerne bør også samtidig ikke love noe som hun/han ikke kan holde (Helgeland & Kjønsstad, 2008).

I skolen kan lærerne gi eleven støtte i en vanskelig situasjon, samt være en viktig tilknytningsperson når hjemmet svikter (Rye, 2002). I samhandling med andre kan eleven bringe med seg ulike negative forventninger og erfaringer. Dette inkluderer at eleven vil kunne forvente å støte på tilsvarende reaksjoner samt holdninger som eleven har erfart tidligere i samhandling. I tillegg kan eleven oppføre seg på en slik måte som vil kunne bidra til å frembringe de forventede reaksjonene. I slike situasjoner bør læreren eller andre tilknytningspersoner som eleven har utenfor hjemmet, etterstrebe å legge til rette for et samspill som avkrefter elevenes negative forventninger, og samtidig legge til rette for at eleven får andre erfaringer i samspill (Killén, 2010).

I skolen har lærer-elevrelasjonen stor betydning, og læreren bør derfor også legge til rette for en god relasjon med disse elevene (Killén, 2010). En relasjon omhandler hvilken innstilling individer har til andre samt hvilken betydning andre har for en selv (Overland, 2007). Som den voksne er det alltid læreren som har ansvaret for å legge til rette for en god relasjon til elevene (Utdanningsdirektoratet, [Udir], 2013). Læreren kan bidra til en god relasjon med eleven gjennom å vise emosjonell omsorg. Læreren bør også vise at hun/han bryr seg om eleven, i tillegg til å vise at en er opptatt av eleven i sin helhet, noe som også inkluderer elevens hjemmeforhold. Læreren kan også bidra til å legge til rette for en god relasjon med eleven gjennom å vise eleven at hun/han er til å stole på (Drugli, 2008). Dersom kvaliteten på relasjonen mellom læreren og eleven er god, kan eleven utvikle tillit til læreren, og eleven vil kunne oppleve at hun/han kan snakke med læreren om eventuelt det som er vanskelig (Nordahl et al., 2005). Læreren kan gjennom relasjonen gi eleven støtte i å bearbeide negative erfaringer som eleven har tilegnet seg gjennom den utrygge tilværelsen. I tillegg kan læreren også gi eleven støtte til å mestre sin situasjon (Killén, 2010). Eksempelvis kan læreren gi eleven støtte i situasjoner hvor eleven gjennomgår en barnevernundersøkelse. I slike situasjoner vil det ofte kunne være av betydning at en elev har en hånd som hun/han kan holde i (Killén, 2008).

Ifølge Killén (2010) finnes det mange elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet som ikke blir sett, og ofte kan den unge ha blitt sett på en måte som er forvrengt. For å synliggjøre eleven for seg selv og andre, finnes det ulike metoder læreren kan bruke som kan bidra til at eleven kan bli mer synlig. Eksempelvis ved å rose en tegning som eleven har laget på skolen. En annen måte å vise at en ser eleven på, kan eksempelvis være gjennom å kommentere elevens kroppsspråk eller ansiktsuttrykk (Killén, 2010). Læreren kan også bruke humor, samt

gi eleven et klapp på skulderen. Læreren kan også vise at hun/han er interessert i hvordan eleven har det (Nordahl, 2005). Dersom læreren klarer å overbevise eleven at hun/han blir sett, vil eleven kunne føle seg anerkjent og sett, slik hun/han er som et individ (Olsen & Traavik, 2010). En elev må også bli sett og hørt for å kunne utvikle sin egen identitet (Killén, 2010).

I situasjoner hvor elever lever med omsorgssvikt i hjemmet kan eleven ha behov for ekstra individuell støtte fra læreren, og de trenger ofte også mer oppfølging enn andre elever i skolen (Killén, 2008). Læreren kan legge til rette for en individuell oppfølging gjennom å tilpasse opplæringen til elevens forutsetninger og behov. Gjennom å tilpasse opplæringen til eleven kan lærerne bidra til at eleven opplever mestring, at eleven utvikler selvtilliten samt at eleven får en positiv identitetsutvikling. Dette kan også fungere som en beskyttelsesfaktor når eleven er utsatt for risiko i hjemmet (Nordahl, 2005).

#### **2.3.4 Skole-hjemsamarbeid**

De primære omsorgspersonene til elevene har det overordnede hovedansvaret for de unges oppdragelse, og skolen bør bidra i denne i et nært samarbeid med hjemmet. Samarbeid mellom hjemmet og skolen er i seg selv ikke et mål, men det er et middel som kan bidra til en optimal læring- og utviklingsfortjeneste for elevene (Olsen & Traavik, 2010). I skolen har læreren et stort ansvar i forhold til samarbeidet med de primære omsorgspersonene til elevene. Minimum to ganger i året bør planlagte og strukturerte samtaler gjennomføres med kontaktlærer og de primære omsorgsgiverne (Dalen & Tangen, 2012).

Et godt samarbeid mellom skole og hjem vil ha særlig stor relevans for elever som lever i et miljø fylt av risikobelastninger, men dette kan være utfordrende. Samarbeidet mellom skolen og de primære omsorgspersonene vil som oftest forløpe uten spesielle vansker, men noen ganger kan det være slik at samarbeidet byr på vanskeligheter. Samarbeidet mellom skolen og hjemmet kan eksempelvis være utfordrende fordi en lærer gruer seg for å uttrykke en bekymring som hun/han har for eleven eller for elevens hjemmesituasjon (Drugli & Onsøien, 2010). Selv om omsorgssvikten er åpenbar, kan det å uttrykke sin bekymring føre til sterke reaksjoner fra hjemmet, og dette kan derfor være både en følelsesmessig samt faglig utfordring (Killén, 2009). Samarbeidet mellom skole og hjemmet kan også være utfordrende i situasjoner hvor hjemmet unndrar seg all kontakt og samarbeid med skolen. I slike tilfeller kan samarbeidet havne i en situasjon som er fastlåst som ikke stimulerer eleven (Drugli &

Onsøien, 2010). I tillegg viser Dalen og Tangen (2012) til fire utfordringer som kan oppstå i skole- hjemssamarbeid. Den første utfordringen er at det kan være vanskelig å få til en god dialog i praksis. Den andre utfordringen er at maktforholdet ofte er ujevnt. Den tredje utfordringen omhandler at samarbeidet mellom skolen og de primære omsorgspersonene kan være med på å bidra til forsterkede sosiale forskjeller. Den fjerde utfordringen er at det kan finnes ulikheter mellom hjemmet og lærerens perspektiver.

De ulike vanskene som kan oppstå i samarbeidet mellom skolen og hjemmet kan for en lærer ofte være vanskelig å takle, da dette kan bryte med lærernes tradisjonelle rolle i samarbeidet med hjemmet. Det er mange faggrupper slik som lærere, som møter elever i omsorgssviktsituasjoner som bekymrer seg over lengre tid, før de makter å ta initiativ til å snakke med foreldrene eller andre primære omsorgspersoner. I tillegg er det ofte slik at dette ikke blir tatt direkte opp med hjemmet. Hvis en unnlater å snakke om omsorgssituasjonen, blir samarbeidet svekket, og muligheten for endring og vekst vil heller ikke være tilstede (Killén, 2009).

I samarbeidet mellom skole og hjemmet kan læreren gi støtte til de primære omsorgspersonene. Læreren kan også formidle trygghet, avlaste foreldre og samtidig bidra til elevens faglige og sosiale utvikling (Killén, 2010). Gjennom å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet, vil en kunne ha et godt grunnlag som en kan bygge videre på når det oppstår bekymringer rundt en elevs situasjon (Drugli, 2008). I skolen kan læreren legge til rette for et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet gjennom å tilrettelegge for en positiv kontakt mellom hjemmet og skolen. Desto mer kontakt det er mellom skolen og hjemmet, desto større er sjansen for at de primære omsorgspersonene vil få kjennskap til de profesjonelle på skolen. Dette vil ofte føre til at de foresatte vil kunne involvere seg mer i samarbeidet (Drugli & Onsøien, 2010). For å få til et godt samarbeid med hjemmet bør lærerne også formidle respekt, samtidig som de bør formidle en ikke- dømmende holdning til de primære omsorgspersonene. Dette kan gjøres gjennom å formidle til hjemmet at deres bidrag og meninger blir anerkjent. Samtidig kan dette gjøres gjennom å formidle til hjemmet at en har tro på at det kan utvikles et godt samarbeid, og at en i samarbeid kan finne eventuelle løsninger på mulige konflikter. Lærerne kan også legge til rette for et godt samarbeid mellom skole og hjemmet gjennom å formidle at skolen er åpen for eventuelle innspill, og læreren bør også prøve å sette seg inn i situasjonen slik den ser ut for de primære omsorgspersonene (Olsen & Traavik, 2010). I tillegg kan lærerne legge til rette for et godt

samarbeid med hjemmet, gjennom å være åpen om det som er bekymringsfullt (Killén, 2009).

Dersom samarbeidet er bra, er det ofte oppstått tillit mellom skolen og hjemmet, og det er dermed enklere for skolen å ta kontakt med hjemmet dersom det er bekymring omkring elevens omsorgssituasjon (Drugli, 2008). Et godt samarbeid kjennetegnes også av informasjonsutveksling. Hjemmet vil alltid ha kunnskap som skolen ikke har, og skolen vil også kunne ha informasjon om elevens situasjon som hjemmet ikke har. Gjennom informasjonsutvekslingen vil en kunne fremskape mer helhetlig informasjon som vil kunne komme både eleven, hjemmet og skolen til gode (Drugli & Onsøien, 2010).

### **2.3.5 Tverrfaglig samarbeid med andre instanser**

Tverrfaglig samarbeid kan benevnes som en metode eller en arbeidsform. Metoden innebærer at flere ulike yrkesgrupper går sammen og arbeider på kryss av de ulike grensene i deres fag, for å komme frem til et felles mål (Glavin & Erdal, 2007).

Tverrfaglig samarbeid er ofte hensiktsmessig når en elev er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Killén, 2009). Denne type samarbeid kan bidra til å bedre kvaliteten på arbeid som gjøres for en elev eller elevens familie. Dersom alle instanser som arbeider med en elev samarbeider med eleven, hjemmet og seg imellom, vil det kunne være med på å bidra til at eleven får et styrket oppvekstmiljø (Glavin & Erdal, 2007). Profesjonene skal utfylle hverandre, for å sikre at samarbeidet kommer eleven og hjemmet til gode (Drugli, 2008).

Det finnes en rekke forhold som gjør tverrfaglig samarbeid nødvendig i situasjonene hvor det foreligger omsorgssvikt. Eksempelvis kan den unge samt hjemmet være kjent av flere ulike instanser, og de forskjellige instansene har ofte ulike opplysninger og observasjoner, som kan bidra til en helhetsvurdering av elevens situasjon. Tverrfaglig samarbeid kan også være nødvendig da de ulike instansene har forskjellige målsettinger samt funksjoner. I tillegg arbeider de ulike instansene ofte innenfor forskjellige lovverk hvor det finnes forskjellige begrensninger samt muligheter (Killén, 2009). Tverrfaglig samarbeid kan i praksis være vanskelig å få gjennomført, og konflikter samt frustrasjon kan oppstå (Drugli, 2008). Enkelte kan oppleve at det tverrfaglige samarbeidet ikke gir ønskede resultater (Glavin & Erdal, 2007). Dette kan for eksempel skyldes at de ulike instansene kan ha ulike målsettinger for samarbeidet (Drugli, 2008).

Det finnes ulike forutsetninger som bør ligge til grunn for at en skal kunne lykkes i et tverrfaglig samarbeid. En forutsetning er at fagpersonene i de ulike instansene er trygge i eget fag. Dette innebærer at fagpersonene som tar del i samarbeidet bør ha en kompetanse som er forankret i teoretisk forståelse samt i praktiske erfaringer. En annen forutsetning som bør ligge til grunn for å lykkes i tverrfaglig samarbeid er at det bør utarbeides en problemforståelse som er felles. Dersom dette ikke ligger til grunn vil en ikke kunne nå frem til en felles målsetning i det arbeidet som skal utføres. For å lykkes i samarbeidet bør det også foreligge forventninger som er realistiske til det tverrfaglige samarbeidet. I tillegg bør de ulike instansene respektere hverandres roller i arbeidet, og dermed ta hverandre på alvor og anerkjenne ulike synspunkter og erfaringer (Glavin & Erdal, 2007).

Det tverrfaglige samarbeidet vil som oftest fungere best dersom de ulike instansene samt fagpersonene har kjennskap til hverandre. Jevnlige samarbeidsmøter vil kunne føre til dette, og ulike barrierer kan dermed bli brutt (Helgeland & Kjønsstad, 2008). Ifølge Drugli (2008) bør skolen ta ansvar for å legge til rette for samarbeid med andre instanser dersom dette blir nødvendig, slik at hjemmet og eleven får den nødvendige hjelpen de kan ha behov for. Gjennom samtale med andre fagpersoner i andre instanser, vil en kunne klargjøre på hvilke måter en kan arbeide med en elev som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Helgeland & Kjønsstad, 2008).

Ved bekymring rundt en elevs hjemmesituasjon vil barnevernet ofte bli en uunnværlig samarbeidspartner (Drugli, 2008). Barnevernets hovedoppgave er ifølge Killén (2010) å forsikre at barn samt unge ikke befinner seg i et miljø som kan bidra til at deres utvikling samt helse blir skadet. I tillegg innbefatter barnevernets hovedoppgave å sikre at barn og unge får omsorg og hjelp når dette er nødvendig. For å sikre dette er barnevernet derfor avhengig av at alle som har kjennskap til barnet eller hjemmets situasjon, melder fra om dette til barnevernstjenesten (Killén, 2010). Skolepersonalet må derfor på eget initiativ melde fra til barnevernet, uten hinder fra taushetsplikten. Denne plikten trer i kraft når det foreligger alvorlige tilfeller av en eventuell omsorgssvikt. Den trer også i kraft hvis barnet tar skade av omsorgssvikten. Dette inkluderer ikke at barnet lever i forhold som ikke er optimale, men det inkluderer situasjoner hvor det foreligger mishandling, eller hvor det foreligger andre ulike former for omsorgssvikt som er alvorlige. Dette kan eksempelvis være dersom eleven ikke får dekket sine særskilte behov for opplæring eller behandling, ved alvorlige overgrep eller at det i den daglige omsorgen er alvorlige mangler (Udir, 2012). Når skolen eller en lærer

melder en sak til barnevernet, skal barnevernet innen en uke foreta en vurdering. Denne vil omhandle om det er tilstrekkelig grunnlag for at det skal settes i gang en undersøkelse eller ikke. Dersom barnevernet finner grunnlag for videre undersøkelse, skal denne prosessen være gjennomført innen det er gått tre måneder etter skolen eller læreren sendte meldingen. Ofte vil barnevernet henvende seg til melder av saken for å få tilstrekkelig informasjon. I slike tilfeller har melder informasjonssplikt til barnevernet. Barnevernet har ikke den samme informasjonssplikten til skolen, og dette innebærer at skolen ikke nødvendigvis vil få informasjon om hvilke tiltak som iverksettes. Barnevernet har taushetsplikt, og informasjon som barnevernet gir må derfor være avgrenset til det lærerne har behov for å vite for å gi eleven i skolen et tilbud som er best mulig (Helgeland & Kjønsdal, 2008).

Dersom det er mistanke om at en elev er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, men det likevel er grunn til å tvile på at bekymringen er i en slik alvorlighetsgrad at den bør meldes videre til barnevernet, kan det å diskutere bekymringen anonymt sammen med forskjellige fagpersoner være hensiktsmessig (Udir, 2012). Noen skoler har ifølge Helgeland og Kjønsdal (2008) opprettet et tverrfaglig team på skolen hvor slike utfordringer kan drøftes. Eksempler på medlemmer av et slikt team kan eksempelvis være skolerådgiver, sosiallærer, representanter fra pedagogisk psykologisk tjeneste og/eller rektor. I tillegg kan lærerne i skolen også ha faste fellesmøter med eksempelvis politiet, barne- og ungdomspsykiatrien, og/eller skolehelsetjenesten. Disse fellesmøtene kan gi muligheter for fellesprosjekter rundt en elev (Helgeland & Kjønsdal, 2008). Det kan også være hensiktsmessig å diskutere dette anonymt med barnevernstjenesten, hvor en kan få ulike konkrete råd (Udir, 2012).

# 3 Vitenskap og metode i kvalitativ forskning

## 3.1 Fenomenologisk perspektiv og forforståelse

I denne oppgaven ble det besluttet å benytte et fenomenologisk forskningsperspektiv for å svare på problemstillingen. Ifølge Lund (2012), betyr begrepet *fenomenologi* en vitenskap som omhandler fenomener og den blir ofte beskrevet som ” (...) læren om det som viser seg” (s. 52). Termen fenomenologi har sine røtter fra det greske ordet *phainestai*. Begrepet betyr å avsløre seg samt å vise seg (Lund, 2012). Filosofen Edmund Husserl grunnla fenomenologien rundt år 1900, og den ble senere videreutviklet av Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty og Jean-Paul Sartre (Kvale & Brinkmann, 2009). Det fenomenologiske perspektivet innebærer å rette søkelyset mot individers opplevelser i det daglige liv. Det inkluderer også å sette fokus på individers forståelse av sin egen situasjon (Befring, 2007). Gjennom fenomenologien søker en dermed å begripe seg på sosiale fenomener ut i fra aktørers ståsted, samt forklare informantenes opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er menneskets subjektive oppfatning av verden oppmerksomheten rettes mot, og i tillegg rettes oppmerksomheten mot handlinger og hendelser slik det fremstår for individet (Lund, 2012).

I denne oppgaven blir det fenomenologiske perspektivet benyttet. Det er derfor i studien satt søkelys på lærernes subjektive erfaringer med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, og fokuset ble også rettet mot å forstå erfaringene ut fra lærerens egne perspektiver. For å oppfylle dette har det vært ønskelig å beskrive informasjonen som kommer fra informantene så fullstendig og presist som mulig. I tillegg ble dette gjennomført ved å benytte en fenomenologisk holdning. Denne holdningen kalles ofte for den transcendentale holdning eller fenomenologisk reduksjon. I den forbindelse har jeg forsøkt å være bevisst på forforståelsen jeg innehar om de ulike fenomenene, for så å møte de ulike fenomenene så forberedt som mulig (Lund, 2012). Knyttet til forforståelsen har Røkenes og Hanssen (2006), uttalt ”de brillene vi alltid har på oss, og som farger alt vi ser”(s. 137). Tankesettet en innehar er dermed med på å forme det en forstår som virkelighet (Røkenes & Hanssen, 2006). Forståelsen en har om et tema eller virkeligheten vil derfor kunne fremstå på bakgrunn av den



forforståelsen en har, og forforståelsen vil dermed kunne påvirke hvordan en forstår ny informasjon (Wormnæs, 2005).

Ifølge Dalen (2011), omfatter vår forforståelse de oppfatningene samt meningene vi har på forhånd av ulike fenomener som skal studeres. Den forforståelsen en har om et tema kan eksempelvis bestå av kulturelle normer og verdier, individuelle levereregler og tanker, egen selvforståelse og den kan for eksempel bestå av forventninger en har til seg selv eller andre. Forforståelsen kan dannes gjennom at vi organiserer individuelle erfaringer i meningsfulle og strukturerte enheter. I tillegg kan forforståelsen bli påvirket av ubevisste handlings- og opplevelsesmønstre som er en naturlig del av individers personlighet og væremåte (Røkenes & Hanssen, 2006).

Når en skal gå løs på et forskningsprosjekt vil en ifølge Dalland (2012) aldri kunne starte uten en forståelse av studien en skal gjennomføre. Dette innebærer at en ofte har tanker om det temaet som er valgt. En kan også ha tanker om hva en kommer til å finne ut gjennom forskningsprosjektet, og disse tankene er en del av det som utgjør vår egen forforståelse. Dersom vi er bevisst på vår egen forforståelse til temaet eller forskningen som skal gjennomføres, vil en ofte kunne skille forforståelsen fra den nye forståelsen en etterhvert kan få gjennom en forskningsprosess (Dalland, 2012). Bevissthet om sin egen forforståelse vil også kunne øke forskerens sensitivitet i forhold til å kunne se ulike muligheter for teoriutvikling innenfor eget intervjumateriale (Dalen, 2011). I tillegg vil bevissthet rundt egen forforståelse være vesentlig i henhold til å unngå å gjøre ubevisste, overfladiske eller vanepregede valg (Lingås, 2011). Det kan innebære at man må være bevisst på i hvilken grad egen forforståelse påvirker bearbeidingen av datamaterialet som er samlet inn i en studie.

I en intervjusituasjon vil en som intervjuer alltid inneha en forforståelse. Både når det gjelder informantene og materialet som blir samlet inn. For intervjuer blir det elementære å trekke sin forforståelse inn slik at det bidrar til en mest mulig berikende forståelse av det informantene gir uttrykk for (Dalen, 2011).

Forforståelsen som foreligger i henhold til læreres erfaring med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, er kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom studier. Tidligere har jeg skrevet en oppgave om utagerende atferd i skolen. Dermed fikk jeg kjennskap til at noen elever som viser en utagerende atferd, ofte kan uttrykke denne type atferd som et tegn på at de har det vanskelig. Samtidig fikk jeg kjennskap til at omsorgssvikt i hjemmet kan være en

risikofaktor som kan være med på å bidra til utagerende atferd (Killén, 2008). Interessen for omsorgssvikt som tema ble vekket, samt interessen for å videreutvikle kunnskapen. Dermed begynte jeg å lese om dette temaet i ulike bøker. I tillegg har jeg tilegnet meg kunnskap om dette gjennom forelesninger på Masterstudiet.

Tilegnelsen av kunnskap om temaet er også kommet på grunnlag av praksiserfaring.

Tidligere har jeg arbeidet på en skole som assistent. På denne skolen arbeidet jeg med en elev som var utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Gjennom dette arbeidet fikk jeg erfare samt observere lærerens arbeid overfor disse elevene. På Masterstudiet har jeg vært i praksis på en ungdomsskole. På den skolen fikk jeg erfaringer med å jobbe med ulike elever som var utsatt for forskjellige former for omsorgssvikt. I tillegg ble det også diskutert elever med andre fagpersoner på praksisstedet. Dette inkluderte fagpersoner slik som lærere, rådgivere, barnevernet, representanter fra ungdom mot vold, helsesøster samt sosiallærer. For forståelsen min består også av innslag fra nyhetssendinger samt at jeg har kjennskap til temaet gjennom en bekjent som har levd i et hjem preget av omsorgssvikt.

I forskningsprosjektet har ønsket vært å være bevisst på egen for forståelse, for å ikke tilsløre forskningsprosessen. I den forbindelse har jeg reflektert mye rundt nettopp dette. Egen for forståelse består både av praktiske erfaringer og en teoretisk bakgrunn. På grunnlag av erfaringen min, har jeg prøvd å ikke la dette påvirke hverken oppgavens karakter, intervjusituasjonen eller analysene av undersøkelsen. Ifølge Røkenes og Hanssen (2006), vil en gjennom samspill og dialog med andre kunne utvikle og endre sin egen forståelse, gjennom å ta del i andres for forståelse. I denne sammenheng har egen for forståelse blitt reflektert over sammen med en studievenn. Den kollektive refleksjonen har bidratt til en utvikling og endring av egen for forståelse. I tillegg har det bidratt til ny kunnskap rundt temaet i oppgaven.

## **3.2 Kvalitativt forskningsintervju**

I denne oppgaven ble det valgt å bruke kvalitativt intervju som metode, da jeg anser denne som den mest ansette metoden for å svare på problemstillingen. Et formål med bruken av det kvalitative forskningsintervjuet er å frembringe informasjon som er beskrivende og fylldig, og det tar også sikte på å finne informasjon som omhandler hvordan individer opplever sin egen livssituasjon (Dalen, 2011). Det kvalitative forskningsintervjuet har også som formål at forskeren skal tolke meningen i det informantene formidler, samt innhente kvalitativ

kunnskap, som er uttrykt med et normalt språkbruk (Dalland, 2012). Samtidig søker en gjennom et kvalitativt forskningsintervju å være åpen for uventede, samt nye fenomener i et forskningsintervju som ikke er strukturert stramt, med spørsmål som er standardiserte. Det er også et mål gjennom det kvalitative forskningsintervjuet å finne endringer som kan bidra til ny bevissthet rundt temaet (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved det kvalitative forskningsintervjuet produseres kunnskap gjennom interaksjon mellom intervjuer og informant. Intervjuer og informantene er derfor avhengig av hverandre og påvirker hverandre gjensidig i en samtale. En intervjusamtale mellom en forsker og informanter kan derfor være verdifulle, samt gi berikende opplevelser som kan være med på å bidra til at informantene selv kan øke eller skape ny innsikt om et tema (Dalland, 2012). I dette tilfellet kan det tenkes at intervjuene kan være positivt for informantene, da noen lærere kan ha få personer de kan snakke med om elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.

Da det ble benyttet et kvalitativt forskningsintervju i denne undersøkelsen, var målet å bedre forståelsen, samt frembringe et beskrivende og fyldig perspektiv på lærerens egen erfaring med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. I tillegg var det ønskelig å få innsikt i lærerens tanker, følelser og erfaringer som kunne bidra til å gi kunnskap og innsikt om problemstillingene i oppgaven (Dalen, 2011). Et mål var derfor å få frem og avdekke lærerens subjektive erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009), om elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Formålet var også å finne essensen i det de ulike informantene formidlet, for å tolke denne informasjonen videre (Dalland, 2012).

### **3.3 Stadiene i datainnsamlingen**

#### **3.3.1 Valg av informanter**

I henhold til temaet i oppgaven ble det valgt å intervju fagpersoner som har et indirekte forhold til temaet (videre utdypet i kapittel 3.4 i oppgaven). Fagpersoner er primærkilden til sitt eget praksisfelt, og kan bidra til nye perspektiver innenfor ulike temaer. I intervju med fagpersoner er muligheten for at det oppstår misforståelser redusert, da intervjuer og informanter gjerne kan ha lik forståelse av begreper og dermed forstå hverandre bedre (Dalland, 2012).

Informanter er valgt ut fra et strategisk ståsted. Dette innebærer at det ble valgt å intervju fagfolk som jeg mente kunne bidra til å svare på problemstillingene i oppgaven. Fagfolkene

som ble valgt ble også ansett som viktige inspirasjonskilder til oppgavens hensikt (Dalland, 2012). Valget av informanter ble foretatt tidlig i forskningsprosessen, og det ble valgt å intervju ulike lærere. Valget ble foretatt på grunnlag av at skolen er som tidligere nevnt en av de viktigste utviklingsarenaene for barn og unge (Arnesen et al., 2006), og innenfor skoleverket er læreren ”(...) den mest betydningsfulle profesjonelle aktør” (Skogen, 2004, s. 17). I tillegg har læreren også som tidligere nevnt mulighet til å ha daglig kontakt med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Killén, 2008).

I henhold til Dalen (2011) kan kriterieutvelging ofte være hensiktsmessig når en skal foreta valg av informanter, og det kan også bidra til en avgrensing, når en skal velge ut informanter som skal være med i en forskningsundersøkelse. Det ble derfor satt ulike kriterier i henhold til valget av lærere som skulle være med i undersøkelsen. Kriteriene for valget av informanter var at lærerne hadde hatt erfaring med elever som har eller blir utsatt for en eller annen form for omsorgssvikt i hjemmet, og at dette er kjent. Dette innebærer også at de ulike lærerne måtte ha hatt elever som er blitt utsatt for omsorgssvikt i en klasse som hun/han har undervist i. Læreren måtte også ha kjennskap til den vanskelige situasjonen eleven er/har vært i. De ulike lærerne måtte også ha arbeidet innenfor skoleverket i minimum fem år.

Med bakgrunn i tiden som var til rådighet, fant jeg at et antall på seks lærere var hensiktsmessig i denne oppgaven. De ulike lærerne arbeider på tre forskjellige skoler, og har bidratt til nyttig og god informasjon i henhold til problemstillingene i oppgaven.

For å finne aktuelle intervjupersoner tok jeg kontakt med bekjente fra forskjellige skoler. I tillegg til dette forhørte jeg meg med ulike avdelingsledere og rektorer for å komme i kontakt med aktuelle intervjuobjekter. Dette førte til at jeg kom i kontakt med de ulike lærerne som bidrar med informasjon i oppgaven. Alle intervjuobjektene er utdannet lærere samt at noen har videreutdanning. Én av lærerne har for eksempel videreutdanning innenfor spesialpedagogikk, en annen har videreutdanning i både pedagogikk samt spesialpedagogikk. I tillegg til dette har en av intervjuobjektene videreutdanning i ledelse og en har videreutdanning innenfor migrasjonspedagogikk. De ulike lærerne har forskjellig fartstid, men alle har arbeidet innenfor skoleverket i minimum seks år, noe som er ett år mer enn kriteriet som var satt for valg av informanter. I tillegg har alle lærerne hatt elever som er utsatt for omsorgssvikt i en klasse som hun/han har undervist i, og lærerne har også kunnskap om den vanskelige situasjonen som eleven er/har vært i.

### 3.3.2 Forberedelse til intervjuene

Ifølge Dalland (2012) vil et vellykket intervju ofte være avhengig av hvor godt en har forberedt seg til de ulike intervjuene. Det ble i denne sammenheng derfor lagt vekt på å være grundig forberedt før intervjuene skulle gjennomføres.

Intervjuguiden ble utarbeidet som en del av forberedelsene (Vedlegg 2). Da dette ble gjort tidlig i oppgaveprosessen, ble det gjort en del endringer underveis for å tilpasse spørsmålene samt gjøre formuleringene så forståelig som mulig. For å innhente flest mulig erfaringer og opplevelser fra læreren som skulle bli intervjuet, ble det valgt å utarbeide et semistrukturert intervju. Dette er en planlagt, men samtidig fleksibel samtaleform hvor målet er å innhente intervjupersonenes beskrivelser av sin egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Dalland (2012), vil et intervju som er halvstrukturert, ofte kunne gi svar som er uventet, i tillegg til svar som er levende og spontane. Ved bruk av denne formen for intervju kan forskeren bevege sin oppmerksomhet til det som informantene trekker frem, og dermed undersøke intervjupersonenes forståelse samt perspektiv. Fleksibiliteten i denne formen for intervju kan derfor bidra til at intervjuet kan tilpasses informantene i størst mulig grad (Andenæs, 2000). Intervjuguiden inneholdt de temaene som var ønsket å belyse, og spørsmålene ble utarbeidet med sikte på å kunne svare på problemstillingene.

Intervjuspørsmålene ble også utarbeidet med tanken om at lærerne selv skulle komme med sine erfaringer om elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Spørsmålene ble derfor laget med den hensikt at lærerne enten kunne fortelle om en enkeltelev eller flere elever. Dette ble gjort for at lærerne fritt skulle kunne fortelle om virkeligheten slik som den fremstår for dem. I forkant av intervjuene ble også mesteparten av teorien i oppgaven utarbeidet. Dette ble gjort for å kunne møte informantene så orientert om temaet som mulig, samtidig ble dette gjort for å kunne gi de ulike lærerne respons på det som informantene formidlet (Dalland, 2012).

I forkant av intervjuet ble det også utarbeidet et informasjonsskriv (Vedlegg 1). Dette var basert på en disposisjon som er utarbeidet av personvernforbundet for forskning: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Informasjonsskrivet ble utarbeidet med den hensikt at informantene skulle få tilstrekkelig med informasjon før deltagelsen i studien (Dalland, 2012).

I henhold til Dalen (2011), må det alltid gjennomføres prøveintervju i en kvalitativ intervjustudie. For å teste ut intervjuguiden og lydopptakeren som ble benyttet i intervjuet med lærerne, ble det derfor gjennomført to prøveintervjuer. Det ene prøveintervjuet ble gjennomført med en som har arbeidet som lærervikar på en skole. Det andre prøveintervjuet ble gjennomført med en bekjent som ikke har arbeidet innenfor skoleverket. De to prøveintervjuene ble gjennomført for å kunne få endringsforslag til både intervjuguide, samt meg som intervjuer. Under prøveintervjuene ble det gitt gode tilbakemeldinger på gjennomførelsen av intervjuet samt intervju spørsmålene. I tillegg ble det også gitt tilbakemeldinger på det jeg som intervjuer kunne forbedre.

I forkant av intervjuene ble de fleste informantene kontaktet på den skolen lærerne arbeider ved, og det ble gjort avtaler angående intervjuene. En av lærerne ble kontaktet gjennom telefon, da dette ble ansett som et riktig hjelpemiddel i kontaktetableringen da avstanden mellom studiestedet og skolen som læreren arbeider ved, er stor. I tillegg fikk de ulike lærerne opplysninger om formålet og bakgrunnen for forskningsprosjektet. Samtidig ble det avtalt at informasjonsskrivet skulle sendes til lærerne per e-post. Informasjonsskrivet inneholdt en samtykkeerklæring som lærerne skulle skrive under på før gjennomføringen av intervjuet (videre utdypet i kapittel 3.4 i oppgaven).

### **3.3.3 Praktisk gjennomføring av intervjuene**

Ifølge Dalland (2012) vil rammene rundt intervjuet ha betydning for kvaliteten på intervjusamtalen. For å skape en god ramme rundt intervjusituasjonen tok jeg med boller og druer som informantene kunne forsyne seg av før og etter gjennomføringen av intervjuet. Intervjuene ble gjennomført på den skolen som lærerne er ansatt ved, og der ble det passet på at vi ikke ble forstyrret under intervjusituasjonen. I tillegg ble det også passet på at andre ikke var tilstede, da dette ofte kan føre til at informantens konsentrasjon blir svekket, og det kan i tillegg føre til at informantene blir sjenerte (Dalland, 2012).

Før intervjuet ble gjennomført opplyste jeg informantene om at jeg har taushetsplikt, og at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. I tillegg informerte jeg de ulike lærerne om at intervjuet omtrent ville ha en varighet på én time, at jeg ville ta notater under intervjuene og at lydopptaker ville bli benyttet. Det ble også gjentatt og forklart til de ulike lærerne at de har mulighet til å trekke seg både før, under og etter intervjuet er gjennomført, uten å oppgi grunnlag for dette. Før intervjuet begynte ble det også spurt om hvor lenge lærerne hadde

arbeidet innenfor skoleverket og hva slags utdanning de ulike lærerne har tatt. Dette var noe jeg tidligere hadde fått informasjon om, men hensikten med spørsmålene var å frembringe en myk start på intervjuprosessen. Samtidig spurte jeg de ulike lærerne om de hadde noen spørsmål for å forsikre meg om at det ikke var feilkilder i den informasjonen som jeg hadde gitt dem i forkant av intervjuene. Før gjennomføringen av intervjuene ble det i tillegg forsikret at båndopptakeren var intakt, at informanten satt bekvemt, og jeg spurte informantene om de var klar for å begynne intervjuet (Dalland, 2012).

Under de ulike intervjuene fikk jeg god øyekontakt med informantene. Lydopptakeren lå midt mellom oss, og jeg hadde i tillegg med meg en notatblokk. Det vil i en intervjuprosess ofte utspille seg mer enn bare det som uttrykkes med ord. Verbale- og nonverbale uttrykk som informantene formidler kan være med på å bidra til å understreke de ulike utsagnene som fremkommer i intervjuprosessen (Dalland, 2012). Under intervjuene ble verbale- og nonverbale uttrykk derfor registrert og det ble dermed etterstrebet å tilpasse min kommunikasjon til lærerne. Ifølge Bjørndal (2011) kan det å vise interesse for det informantene formidler under et intervju bidra til å skape et godt klima i intervjusituasjonen. Under intervjuene viste jeg interesse gjennom å lytte, øyekontakt og ved andre former for nonverbal- samt verbal kommunikasjon. For å vise interesse ble det også stilt oppfølgingsspørsmål. Strukturen i det semistrukturerte intervjuet ga mulighet til dette, og de ulike oppfølgingsspørsmålene førte til detaljerte forklaringer fra de ulike lærerne. Eksempelvis i henhold til episoder eller hendelser som lærerne trakk frem som vesentlig i sitt arbeid med disse elvene (Andenæs, 2000).

Etter at det siste spørsmålet i intervjuguiden ble stilt til de ulike lærerne, spurte jeg dem om det var noe de så på som relevant i forhold til elever som er eller har vært utsatt for omsorgssvikt i hjemmet som de ikke hadde fått formidlet. Dette bidro til mange fyldige og utfyllende svar. Hensikten med dette var å skape en avslutning og avrunding av intervjuene, samtidig som lærerne da kunne få rom til å gi uttrykk for andre erfaringer som de så på som vesentlige i henhold til disse elevene.

Da intervjuet var avsluttet ble det satt av tid til at informantene kunne stille spørsmål, dersom dette var ønskelig. I tillegg gikk tiden med til å takke for at de ulike lærerne stilte til intervju. Det ble også opplyst om at lærerne kunne ta kontakt per e-post eller telefon hvis det var noe de lurte på i etterkant. Etter intervjuene ble også tanker om intervjuene notert ned, noe som bidro til en spontan tolkning av de ulike samtalene (Dalland, 2012).

### 3.3.4 Bearbeidelse av intervjuene

Når en forsker bearbeider ulike innsamlede intervjuer vil forskeren få en mulighet til å få kjennskap til de innsamlede dataene (Dalen, 2011). I henhold til Dalland (2012), er transkribering av intervju en allmenn anvendt metode som kan brukes for å bearbeide et datamateriale. Gjennom transkribering av intervjuene vil den innsamlede dataen gå fra dagligtale til en mer skriftlig form (Dalland, 2012). Transformasjonen av datamaterialet vil dermed kunne føre til at dataen vil bli bedre egnet for videre analyse, og samtidig vil det også bli lettere å skape en oversikt og en struktur i informasjonen en har samlet inn (Kvale & Brinkmann, 2009).

I forkant av bearbeidelsen ble de ulike intervjuene overført til en egen, privat PC. I tillegg ble lydopptakene på den opprinnelige opptakeren slettet. Dette ble gjort for å sikre at ingen andre kunne ha tilgang til intervjuene, samtidig som det ble gjort for å ivareta lærerens personvern (videre utdypet i kapittel 3.4 i oppgaven).

I bearbeidelsen av de kvalitative forskningsintervjuene ble lydopptakene benyttet. Kvaliteten på lydopptakene var svært god. Informantenes uttalelser var derfor godt ivaretatt (Dalen, 2011). Lydopptakene ble først hørt igjennom én gang uten stopp. Deretter ble de ulike intervjuene hørt igjennom en andre gang, samtidig som ord for ord ble notert ned. Denne transkriberingen gav mulighet for å gjenoppleve de ulike intervjuene gjentatte ganger, noe som også bidro til en større forståelse av innholdet i materialet. I tillegg bidro dette også til egen refleksjon rundt tolkningen av teksten, samtidig som det førte til reflekterende tanker omkring forskjeller og likheter ved de ulike intervjuene. Markant stemmebruk, der lærerne understrekte ulike utsagn ble også notert ned. Dette ble gjennomført for å bevare mest mulig av innholdet i intervjuene (Dalland, 2012).

Videre ble notatene fra intervjuene og notatene som ble skrevet ned i etterkant, satt sammen med de enkelte intervjuene for å skape et mest mulig helhetlig bilde av de ulike intervjuene. Deretter ble teksten bearbeidet. Dette ble gjort gjennom å ta bort overflødige tilleggsord, slik som ”sånn”, ”hm”, ”likksom” og ”jo”. Dette gav de muntlige sitatene fra lærerne et mer skriftlig - samt tydelig preg (Dalland, 2012). Under bearbeidelsen av teksten ble også egennavn anonymisert (videre utdypet i kapittel 3.4 i oppgaven). I tillegg ble aksenter og dialekter skrevet om. Grammatiske og fonetiske feil ble også omskrevet. Dette ble gjennomført for å avidentifisere lærerne. For å forsikre at innholdet i intervjuene likevel ble



det samme, ble ord som var vanskelig å forstå hørt igjennom gjentatte ganger, for så å bli skrevet ned. Denne bearbeidingen bidro til at teksten ble tydeligere, og den bidro også til at teksten ble mer egnet for videre analyse og tolkning.

### **3.3.5 Analyse og tolkning av intervjuene**

Innenfor kvalitative forskningsintervju blir det benyttet en fortolkende tilnærming til analysen av datamaterialet (Dalen, 2011). Analysen kan være med på å bidra til at en finner ut hva de ulike informantene vil frem til, og tolkningen av disse intervjuene kan bidra til at vi finner meningen i det informantene formidler. Intervjuets innhold er viktig å fremstille på en saklig måte i analysen, og grunnlaget for analysen er allerede skapt når intervjuguiden utarbeides (Dalland, 2012).

I oppgaven er analysen samt tolkningen foretatt manuelt. Dette ble valgt da det ble ansett som gjennomførbart å analysere seks intervjuer, uten å bruke programvarer som er beregnet for analyse. For å analysere de kvalitative forskningsintervjuene er det benyttet en fenomenologisk analysemetode som er utarbeidet av Giorgi (1997). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er den fenomenologiske metoden basert på meningsfortetting. Meningsfortetting innebærer praktisk at en forkorter informantenes replikker til ulike konsise formuleringer, som inneholder meningen i det informantene har formidlet. Denne typen meningsfortetting kan ofte være et hjelpemiddel når en skal analysere samt tolke transkriberte intervjuer som er komplekse og lange (Kvale & Brinkmann, 2009).

Analysemetoden består av fem trinn. Det første trinnet i den fenomenologiske femstegsmetoden går ut på at forskeren innhenter data. Det andre steget i analysen går ut på å lese gjennom all data før en begynner å analysere. Dette gjøres for å få et helhetlig bilde av den innsamlede dataen, for deretter å finne de naturlige meningsenhetene i det informantene formidler. Det tredje steget går ut på å lese alt på nytt for så å dele intervjuene inn i naturlige tematiske enheter. I det fjerde steget i analysemetoden undersøkes dataen grundig, for så å bli beskrevet på nytt, slik at den faglige verdien av hver inndeling kan bli mer forstått. Forskeren bør her utnytte teoretiske kunnskaper og perspektiver for å transformere den dagligdagse talen som forekommer i intervjuene til uttrykk som er relevante innenfor disiplinen (Giorgi, 1997). I det femte og siste steget i den fenomenologiske femstegsmetoden, blir essensen i intervjuene sammenbundet til et utsagn som er beskrivende (Giorgi, 1997; Kvale &

Brinkmann, 2009), og forskeren bør foreta en helhetlig teoretisk samt faglig tolkning av denne dataen (Giorgi, 1997; Dalen, 2011).

Det første steget i analysen av intervjuene ble gjennomført gjennom at data ble samlet inn. Etter transkribering av de ulike forskningsintervjuene ble det i det andre steget lest gjennom intervjuene en gang. Gjennomlesningen bidro til et helhetlig bilde av de ulike intervjuene og de naturlige meningsenhetene ble bestemt, samt formulert slik som det var uttrykt av informantene. I det tredje steget i analysen ble intervjuene lest gjennom en gang til for så å bli delt inn i ulike enheter, og det ble også søkt å finne det sentrale temaet i de naturlige meningsenhetene, for så å uttrykke dette så presist og enkelt som mulig med informantenes egne ord. Dette bidro til en komprimering av temaet i de ulike meningsenhetene. I gjennomføringen av det fjerde steget i denne analysen ble teoretisk kunnskap og perspektiver benyttet for å gi den dagligdagse talen til informantene et mer faglig uttrykk. Dette bidro til at formuleringen av det sentrale temaet ble mer faglig forankret. I tillegg ble meningsenhetene undersøkt grundig oppimot formålet med studien. Dette bidro til at noen av meningsenhetene ble tatt bort, da de ikke ville vært relevante i henhold til problemstillingene i denne oppgaven. I dette steget ble det også funnet ut hvilke utsagn som best mulig ville bidra til å svare på problemstillingen av oppgaven, og hvilke utsagn som ikke skulle være med. I det siste steget i den fenomenologiske analysen ble det gjennomført en overordnet tolking av intervjuene (Giorgi, 1997).

Gjennom analysemodellen ble følgende meningsenheter utarbeidet; former for omsorgssvikt og kjennetegn på elever som er utsatt for omsorgssvikt, med undertemaene; generelle kjennetegn og beskrivelse av atferdsvansker. Andre gjenstående meningsenheter ble læreren i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet med undertemaene; læreren i relasjon til eleven, lærerens arbeid med den faglige utviklingen, lærerens arbeid med den sosiale utviklingen, læreren i samarbeid innad i skolen, lærerens arbeid med skole-hjemsamarbeid, tverrfaglig samarbeid med andre instanser, og lærerens opplevelse av egen kunnskap.

### **3.4 Forskningsetiske overveielser**

I studentoppgaver slik som en masteroppgave er etiske overveielser en forutsetning for å skape et godt forhold til deltakerne i en forskningsundersøkelse. Etiske overveielser

innebærer å følge ulike regler. Dette innebærer at en bør tenke gjennom de etiske utfordringene vårt arbeid kan medføre, samt hvordan dette kan behandles (Dalland, 2012).

I oppgaven er det foretatt en rekke etiske overveielser. En etisk overveielse som ble foretatt i denne oppgaven er i henhold til temaet. Temaet som ble valgt i oppgaven kan være et vanskelig tema å snakke om, og dette er også et tema som omhandler mennesker som lever i en livssituasjon som ofte kan være utfordrende. I forkant av prosjektet ble det derfor vurdert om forskning på temaet er etisk forsvarlig. Med bakgrunn i dette ble det valgt å intervju fagpersoner som har et indirekte forhold til temaet. Dette kan føre til at intervjuet kanskje vil forløpe på en mer hensiktsmessig måte, enn hvis jeg hadde valgt å intervju elevene som er/har vært i en vanskelig situasjon. Temaet i oppgaven kan ha vært for nærliggende personer som har vært eller er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.

I planleggingsfasen til oppgaven kontaktet jeg personvernforbundet for forskning: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Dette ble gjort for å avklare om den studien jeg skulle foreta med lydopptaker var meldepliktig til datatilsynet. Svaret jeg da fikk var at studiet ikke var meldepliktig, da det var generelle data som skulle samles inn. Dette gjorde jeg for å ivareta personvernet til informantene som skulle være med i undersøkelsen (Dalland, 2012).

I forkant av intervjuene ble det sendt et informasjonsskriv til informantene. I skrivet ble det informert om bakgrunnen og formålet med oppgaven, hva det innebærer å ta del i undersøkelsen og hva som skjer med informasjonen som blir samlet inn. I tillegg ble det informert om at det er frivillig å delta i undersøkelsen og at informantene derfor har rett til å trekke seg før, under og etter deltagelse i undersøkelsen. Det ble også opplyst at jeg har taushetsplikt (Dalland, 2012).

Andre etiske overveielser som ble foretatt i prosjektet var at lærerne ble anonymisert. Dette har blitt gjort ved å fjerne sensitive opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til informantene eller til den informasjonen som kommer fram i intervjuprosessen (Dalen, 2011). Egennavnene til de ulike informantene er dermed blitt byttet ut. Andre momenter som er gjennomført for å sikre anonymitet er at all data samt all informasjon som er fremkommet i forskningsprosessen har blitt behandlet konfidensielt. Dette er gjort gjennom å oppbevare data og informasjon på egen, privat PC. Denne er utstyrt med passord, og det er derfor ikke mulig for andre å få tak i sensitive opplysninger om de ulike informantene.

Det har vært ønskelig å fremstille dataene i oppgaven så forsvarlig og verdig som mulig. Det er derfor blitt etterstrebet å fremstille data som er pålitelig og valid. Dette innebærer at jeg har forsøkt å fremstille data så korrekt og nøyaktig som mulig, for å ivareta informasjonen som informantene har formidlet. Dette har blitt forsøkt gjennomført ved å være bevisst på egen forforståelse, og ved å være nøyaktig i analysen og tolkningen av dataen.

## **3.5 Kvalitet i kvalitativ forskning**

### **3.5.1 Reliabilitet i kvalitativ forskningsundersøkelse**

Reliabilitet betyr ifølge Dalland (2012) pålitelighet. I kvalitativt forskning er det ønskelig med høy grad av reliabilitet i intervjuresultatene for å motvirke tilfeldig subjektivitet.

Reliabiliteten i kvalitativt forskning har med forskningsresultatenes troverdighet samt konsistens å gjøre, samtidig som det omhandler hvorvidt ulike resultater kan bli reproducert av andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Andenæs (2000) kan reliabilitet i kvalitativ forskning være problematisk, da individer og omstendigheter ofte endrer seg. Resultatene fra et kvalitativt intervju vil dermed bli vanskelig og etterprøve. I kvalitative forskningsintervju kan det likevel finnes en mulig tilnærmingstype i henhold til reliabiliteten. Tilnærmingen går ut på at forskeren er så nøyaktig som mulig i sin redegjørelse av forskningsprosessen, slik at andre forskere kan benytte den samme fremgangsmåten i gjennomføringen av en slik forskning (Dalen, 2011). Det er i denne studien forsøkt å øke reliabiliteten gjennom å beskrive fremgangsmåten for valg av informanter, forberedelsene som ble foretatt før intervjuene, den praktiske gjennomføringen av intervjuene, bearbeidelsen av intervjuene samt analysen og tolkningen av intervjuene så nøyaktig og presist som mulig.

I kvalitativ forskning vil det kunne finnes feilkilder i kommunikasjonen som utspiller seg i et intervju. Eksempelvis vil en feilkilde være at informanten har oppfattet et spørsmål på en måte som ikke er korrekt. Dette kan ha konsekvenser for forskningsresultatene, og de kan dermed få en redusert pålitelighet (Dalland, 2012). For å øke kvaliteten på reliabiliteten ble det derfor som tidligere nevnt stilt oppfølgingsspørsmål under intervjuene (utdypet i kapittel 3.3.3 i oppgaven). I tillegg opplyste jeg informantene om at de hadde anledning til å stille spørsmål underveis hvis det var noe som var uklart under intervjuene. Dette kan ha vært med på å bidra til å minske misforståelser i forskningsprosessen. Et annet tiltak som er utført for å øke reliabiliteten i denne oppgaven er at forskningsresultatene er forsøkt beskrevet korrekt. Lyddopptakene av de ulike intervjuene ble hørt igjennom flere ganger for å redusere

unøyaktige svar, og samtidig minske endringer av meningsinnholdet i det informantene formidlet gjennom intervjuene (Dalland, 2012), og dette kan ha vært med på styrke relabiliteten i studien.

### **3.5.2 Validitet i kvalitativ forskningsundersøkelse**

Ifølge Dalland (2012) står validitet for gyldighet samt relevans. Validitet omhandler at en må uttale sannhet, og den inkluderer også at den sannheten en uttrykker må være nøyaktig og korrekt (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig omhandler validitet at en undersøker det en sier en skal undersøke (De Vaus, 2014). Dersom en forsker ikke klarer å produsere kunnskap som er valid, vil resultatene som produseres ikke være til å stole på (Maxwell, 1992).

Maxwell (1992) har i sin begripelse av validitet i kvalitativ forskning delt validiteten inn i fem ulike kategorier: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet samt evalueringsvaliditet.

#### **Deskriptiv validitet**

I henhold til Maxwell (1992) omhandler deskriptiv validitet hvor saklig og nøyaktig forskeren er i henhold til det som blir sett og hørt i ulike intervjusituasjoner. I tillegg handler deskriptiv validitet om forskerens evne til å få med seg all informasjon som ville vært relevant i henhold til studien. Det dreier seg også om forskerens evne til å ikke utelate verdifull informasjon.

I forskningsundersøkelsen er den deskriptive validiteten forsøkt ivaretatt gjennom bruk av lydopptak under intervjuene, i tillegg til å skrive ned ord for ord etter gjennomføringen av intervjuene. Dette er gjort med den hensikten at ordene ikke skal repeteres med feilkilder eller unøyaktigheter, og dette kan ha vært med på å bidra til at informantenes utsagn er best mulig ivaretatt. Den deskriptive validiteten er også forsøkt ivaretatt gjennom å stoppe opp under intervjuene og å stille oppfølgingsspørsmål for å avklare ulike hendelser og utsagn som informantene formidlet (utdypet i kapittel 3.3.3 i oppgaven).

#### **Tolkningsvaliditet**

Tolkningsvaliditet innenfor kvalitative intervju innebærer at forskeren oppsøker indre forbindelser i den innsamlede dataen. Tolkningsprosessen kan være med på å bidra til utviklingen av en dypere forståelse rundt det temaet som blir studert (Dalen, 2011). Gjennom

å tolke forsøker en forsker å forstå fenomen som ikke bare er basert på perspektiver og teorier, men som også er basert på informantene som er studert under intervjuene (Maxwell, 1992).

For å styrke tolkningsvaliditeten i denne oppgaven er det stilt oppfølgingsspørsmål slik at en kan kontrollere at informasjonen informantene formidlet, er forstått korrekt. Det har også blitt etterstrebet å notere ned utsagnene fra informantene så nøyaktig som mulig. Videre er det også forsøkt å tolke informasjonen som informantene uttrykte så korrekt som mulig. Dersom det har foreligget tvil i henhold til hvordan et utsagn fra en av informantene skal forstås, er tolkningsvaliditeten også forsøkt ivaretatt gjennom å se utsagnet oppimot helheten av de enkelte intervjuene (Dalen, 2011).

### **Teoretisk validitet**

Teoretisk validitet omhandler i hvilken grad mønstre, modeller og begreper som en forsker benytter, gir en teoretisk begripelse av de ulike fenomenene som studeres. Den teoretiske validiteten er avhengig av om avdekkingen og forklaringen av sammenhenger, kan bli dokumentert i fortolkningen og fremstillingen av datamaterialet (Dalen, 2011).

For å ivareta den teoretiske validiteten i denne oppgaven er det forsøkt å velge ut hensiktsmessig teori og begreper som kan bidra til en teoretisk forståelse av fenomenene som studeres i undersøkelsen. Videre er den teoretiske validiteten også forsøkt styrket gjennom å trekke slutninger på bakgrunn av den teoretiske forankringen som er fremstilt i oppgaven.

### **Generaliseringsvaliditet**

Generaliseringsvaliditet innebærer i hvilken grad en kan utvide informasjonen som fremkommer i oppgaven til å omhandle befolkningen eller andre personer. Å utvikle en tilstrekkelig og god generaliseringsvaliditet innenfor kvalitative forskningsundersøkelser kan være vanskelig å oppnå. Den er heller ikke den mest sentrale formen for validitetskriterier innenfor kvalitative forskningsundersøkelser. Generaliseringsvaliditeten i denne typen forskning er ofte basert på forutsetningen om at teorien som er utviklet vil ha nytteverdi for andre i befolkningen, for andre personer eller i andre situasjoner (Maxwell, 1992).

I henhold til generaliseringsvaliditeten i denne oppgaven har jeg vært ydmyk, med tanke på at overføringsverdien av resultatene kan være begrenset. Da det i denne oppgaven kun er seks

forskjellige lærere som innehar erfaring om elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, som er representert. Likevel vil informasjonen som kommer frem gjennom denne undersøkelsen kunne ha nytteverdi for andre lærere, i den forstand at lærernes erfaringer kan tenkes å bidra til kunnskap om temaet.

### **Evalueringsvaliditet**

I likhet med generaliseringsvaliditet er ikke evalueringsvaliditet like sentralt i kvalitative forskningsundersøkelser som deskriptiv, fortolkende og teoretiskvaliditet. Denne typen validitet skiller seg fra de andre formene ved at denne formen for validitet anvender et evaluerende rammeverk, og det omhandler å evaluere det som studeres (Maxwell, 1992).

I undersøkelsen samt oppgaven er de ulike sitatene fra lærerne evaluert i den forstand at informasjonen er blitt sett opp mot den teoretiske forankringen samt temaet i oppgaven.

## 4 Analyse av resultatene

I dette kapittelet blir resultatene som kom frem gjennom de seks ulike intervjuene presentert, i flere underkategorier. Resultatene fra undersøkelsene vil bli gjengitt først, og sitatene vil bli kommentert. Deretter følger en oppsummering. Etter dette blir resultatene drøftet oppimot relevant teori, innenfor samme område. For å anonymisere de ulike lærerne og samtidig skille de fra hverandre er det valgt å presentere de ulike lærerne som Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3, Lærer 4, Lærer 5 og Lærer 6.

### 4.1 Former for omsorgssvikt

Et intervju som er halvstrukturert vil ofte kunne gi svar som er uventet, samt levende og spontane (Dalland, 2012). Selv om intervjuguiden ikke var utarbeidet med spørsmål om hvilke former for omsorgssvikt de ulike lærerne har erfaringer med, kom det likevel frem beskrivende informasjon om dette. For å frembringe informasjonen er erfaringene til Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3, Lærer 4 og Lærer 6 representert:

#### Resultater

Lærer 1 beskriver dette slik:

*(...) mye handler om manglende respons fra hjemmet, manglende muligheter for å komme i kontakt med hjemmet, avtaler som ikke ble holdt, foreldre som ikke var på banen. Denne omsorgssvikten går ikke på at det er mat nok, men det er mer omsorg i forhold til kjærlighet, oppfølging, bli sett. Det rent fysiske var relativt på plass. Så det handler mye om manglende kommunikasjon, også er det at det er en gutt som ikke blir fulgt opp, han må gjøre mange ting selv (...).*

Lærer 1 forklarer at omsorgssvikten handlet om manglende respons samt manglende muligheter til å skape kontakt med hjemmet. I tillegg viser Lærer 1 at omsorgssvikten omhandlet at eleven ikke ble sett. Lærer 1 beskriver også at eleven ikke får den kjærligheten samt oppfølgingen som han har behov for fra hjemmet. Videre forteller Lærer 1 at elevens ernæringsbehov ble ivaretatt og at den fysiske omsorgen var tilstede.

Lærer 2 forteller:

*(...) hun måtte være hjemme for å passe på moren sin, det er jo et av de tilfellene, for moren var psykisk syk.*



Her forteller Lærer 2 at hun har opplevd et tilfelle med omsorgssvikt der mor var psykisk syk, og at eleven måtte være hjemme å passe på moren sin.

Lærer 3 beskriver dette slik:

*(...) type omsorgssvikt der de er på sjølstyr, og må passe seg selv (...), (...)altså jeg får vite noe, pappa banker meg helseløs (...).*

Lærer 3 viser her til omsorgssvikt som omhandler at eleven er overlatt til seg selv. I tillegg viser Lærer 3 til omsorgssvikt som går ut på at eleven blir banket helseløs.

Lærer 4 beskriver dette slik:

*(...) en psykisk syk mor eller far som på en måte ikke er tilstede mentalt og ikke gir eleven annerkjennelse og oppmerksomhet.*

Lærer 4 viser her til en form for omsorgssvikt som omhandler at det er psykiske belastninger hos en mor eller far, og at dette bidrar til at eleven ikke får annerkjennelse samt oppmerksomhet.

Lærer 6 forteller:

*(...) en omsorgssvikt, når barnet er 13 år så skal ikke mor gi opp og la han få styre som han vil.*

Her viser Lærer 6 til en form for omsorgssvikt som går på at eleven blir overlatt til seg selv.

## **Oppsummering**

De ulike lærerne trekker frem forskjellige former for omsorgssvikt som de har erfaring fra. Lærer 1, Lærer 3 og Lærer 6 beskriver en omsorgssvikt som kan oppfattes som vanskjøtsel. Lærer 3 viser også til fysisk omsorgssvikt mens Lærer 2 og Lærer 4 trekker frem erfaringer som både kan forstås som vanskjøtsel eller psykisk vold.

## **Drøfting**

Flesteparten av lærerne viste til en form for omsorgssvikt som kan forstås som vanskjøtsel. At flesteparten av lærerne refererte til dette kan være tilfeldig, da lærerne ikke fikk et direkte spørsmål om hvilke former for omsorgssvikt hun/han har erfaring med, men det kan også være på grunnlag av at dette er den formen for omsorgssvikt som er mest vanlig (Killén,

2009). Lærer 1 referer til at eleven ikke får dekket sitt behov for kjærighet, og det å bli sett. Eleven får heller ikke den oppfølgingen han har behov for, men Lærer 1 forteller også at elevens ernæringsbehov blir ivaretatt og at den fysiske omsorgen var tilstede. Det er dermed rimelig å anta at Lærer 1 beskriver en erfaring hun/han har med en elev som er utsatt for omsorgssvikt i form av psykisk vanskjøtsel, da dette kjennetegnes ved at foreldrene ikke makter å engasjere seg følelsesmessig positivt i barnet sitt (Killén & Olofsson, 2003). Lærer 3 og Lærer 6 refererer til at elevene er overlatt til seg selv i hjemmet. Det er derfor også rimelig å anta at Lærer 3 og Lærer 6 viser til at de har erfaring med elever som er utsatt for vanskjøtsel. Da dette kan sees i sammenheng med at elever som blir utsatt for denne formen for omsorgssvikt, ofte må passe på seg selv for å kompensere for omsorgspersonenes unnlater (Killén, 2009). Eleven styrer da over seg selv, og vil mest sannsynlig ikke få den oppfølgingen fra hjemmet som hun/han har behov for. I tillegg til omsorgssvikt i form av vanskjøtsel, viser Lærer 3 også til fysisk omsorgssvikt ved at læreren refererer til at ”*pappa banker meg helseløs*”. Dette indikerer dermed at læreren har erfaring med denne formen for omsorgssvikt, og at eleven blir skadet gjennom det Evenshaug og Hallen (2000) kaller en aktiv handling.

Lærer 2 og Lærer 4 viser til erfaringer de har med elever som er barn av psykisk syke. Lærer 2 beskriver at moren til eleven var psykisk syk og at eleven dermed måtte være hjemme for å passe på moren. Lærer 2 beskriver dermed en elev som har påtatt seg en rolle som den voksnes hjelper. Disse elevene kan ta mye ansvar for familien, og tilslører ofte omsorgssvikten gjennom å være familiens alibi utad (Drugli, 2008). Lærer 4 beskriver at eleven ikke får dekket sitt behov for anerkjennelse og oppmerksomhet grunnet mor eller fars psyke. I tillegg til at de i denne sammenheng ikke var mentalt tilstede for eleven. At begge lærerne refererer til at de har erfaring med elever som er barn av psykisk syke, kan indikere at lærerne enten viser til at de har erfaring med elever som er blitt utsatt for omsorgssvikt i form av vanskjøtsel eller psykisk vold. Dette fordi begge formene for omsorgssvikt kan inkludere emosjonelle aspekter i henhold til de primære omsorgspersonene. Ifølge Killén (2008) står følelsesmessig vanskjøtsel i motsetning til psykisk vold ved at vanskjøtsel omhandler manglende positivt emosjonelt engasjement, mens psykisk vold innebærer et sterkt negativt engasjement fra de primære omsorgspersonene. Det som i denne sammenheng dermed er vesentlig er hva slags atferd de primære omsorgspersonene har overfor elevene, og om de primære omsorgspersonene i denne sammenheng viser et manglende positivt emosjonelt engasjement, eller om de viser et sterkt negativt engasjement overfor eleven. Dette beskriver

ikke Lærer 2 og Lærer 4. Det er derfor vanskelig å konkludere om Lærer 2 og Lærer 4 viser til at de har erfaring med omsorgssvikt i form av vanskjøtsel eller psykisk vold.

Ingen av lærerne viste til erfaringer med omsorgssvikt i form av seksuelle overgrep, og til dette kan det være flere mulige forklaringer. En slik forklaring kan være at seksuell omsorgssvikt er en form for omsorgssvikt som de unge ofte ikke viser direkte signaler på. I tillegg kan elevene ofte bli utsatt for en kombinasjon av flere former for omsorgssvikt (Killén, 2009). Dette kan dermed indikere at signaler som eleven kan vise eksempelvis forstås som psykiske overgrep, selv om eleven også kan ha vært utsatt for seksuelle overgrep. En annen forklaring er at forskning tyder på at omsorgssvikt av fysisk karakter slik som eksempelvis seksuelle overgrep, ofte kan ha en mer langvarig effekt på den psykiske utviklingen enn den fysiske. Eleven kan dermed oftere referere til en mer psykisk smerte over sin situasjon (Iwaniec, 2006), overfor læreren i skolen. En annen forklaring er at dette er en form for omsorgssvikt som er vanskelig å oppdage, da dette kan forløpe i skjulte omstendigheter (Evenshaug & Hallen, 2000). Seksuelle overgrep kan dermed holdes hemmelig for andre (Killén, 2009).

Vi ser her at lærerne viser til erfaringer med forskjellige former for omsorgssvikt. Tre av lærerne beskriver at de har erfaring med en form for omsorgssvikt som kan forstås som vanskjøtsel. En av disse viser også til at hun/han har erfaring med fysisk omsorgssvikt. To av lærerne trekker frem erfaringer som enten kan forstås som vanskjøtsel eller psykisk vold. Videre ser en at ingen av lærerne viste til erfaringer med omsorgssvikt i form av seksuelle overgrep.

## **4.2 Kjennetegn på elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet**

### **4.2.1 Generelle kjennetegn**

Elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan ha ulike reaksjoner og symptomer på dette (Drugli, 2008), og de forskjellige lærerne har ulik erfaring med kjennetegn på slike elever. I den forbindelse er det valgt å legge vekt på resultatene som Lærer 3 og Lærer 5 frembringer. Disse lærerne tar for seg de fleste generelle kjennetegnene som alle lærerne viste til:

## Resultater

Lærer 3 beskriver kjennetegn ved elevene slik:

*Det kan være helt sånn tydelige og konkrete ting som at de mangler utstyr, at de ikke har godt nok med klær, at de stadig glemmer tilbakemeldinger (...) at de ikke har mat, kanskje dårlig hygiene (...).*

Vi ser her at lærerne trekker frem kjennetegn som mangel på utstyr, klær, mat og at eleven ofte kan glemme tilbakemeldinger i tillegg til dårlig hygiene.

Videre forteller Lærer 3:

*Jeg ser at mange sliter med fokus og konsentrasjon i skolehverdagen (...) så selv om de kanskje ikke sliter faglig med noe som helst, så kan de ofte ende opp med å gjøre det fordi de ikke klarer å henge med.*

Lærer 3 forteller her at elevene kan slite med å fokusere, samt med konsentrasjonen og at omsorgssvikten kan føre til faglige utfordringer.

Lærer 5 forteller om sosiale kjennetegn:

*For noen vil det påvirke det sosiale livet og forholdet til jevnaldrende (...).*

Her forteller Lærer 5 at omsorgssvikten kan påvirke elevens sosiale liv og forholdet til jevnaldrende.

## Oppsummering

Lærer 3 forteller at elever som er utsatt for omsorgssvikt kan kjennetegnes ved mangel på utstyr og klær. De kan glemme tilbakemeldinger, mangle mat og ha dårlig hygiene. Lærer 3 forteller også at elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, kan ha problemer med å holde fokus og konsentrasjon. I tillegg til at omsorgssvikten kan føre til problemer med det faglige på skolen. Lærer 5 viser til at omsorgssvikten kan påvirke eleven sosialt.

## Drøfting

Lærerne viser til forskjellig erfaring med kjennetegn på elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Lærer 3 viser til at hun/han har erfaring med elever som mangler utstyr og klær. I tillegg uttrykker Lærer 3 at disse elevene også kan ha dårlig hygiene. Dette kan tyde på at læreren viser til kjennetegn på elever som er utsatt for vanskjøtsel. Da dette kan kjennetegnes

ved at de har dårlig hygiene (Gjøsund & Huseby, 2000), og at materielle behov ikke blir ivare tatt (Killén, 2009). Lærer 3 forteller også at elevene kan ofte glemme tilbakemeldinger, at de kan slite med fokus og konsentrasjonen i skolen, og at elevene ofte kan utvikle vansker i forhold til det faglige. Dette kan sees i sammenheng med at elever som er utsatt for omsorgssvikt ofte kan ha konsentrasjonsproblemer (Unicef, 2013). I tillegg kan dette sees i sammenheng med at elevene som er utsatt for omsorgssvikt også kan ha en svekket hjernefunksjon, og omsorgssvikten kan ha svekket slike funksjoner som hukommelse og læring (Melinder, 2010). Men selv om hjernefunksjonen kan ha blitt svekket er det ikke nødvendigvis slik at den har blitt det, i henhold til elevene som Lærer 3 viser til. Elevene kan for eksempel på grunnlag av omsorgssvikten ha mangel på søvn samt ha bekymringer rundt situasjonen sin (Unicef, 2013). I tillegg til dette kan elevene som er utsatt for omsorgssvikt bli lett distraherete (Killén, 2008). Dette viser at de ulike kjennetegnene på omsorgssvikt kan ha ulike årsaker.

Lærer 5 beskriver at omsorgssvikten kan påvirke det sosiale livet til elevene, og at det kan påvirke elevens forhold til jevnaldrende. Kvello (2010) beskriver nettopp dette, og forklarer at det kan skyldes at elevene kan ha utviklet en dårlig selvregulering og/eller sosial kompetanse. Likevel beskriver Lærer 5 selv at omsorgssvikt kan ”for noen” påvirke det sosiale livet til elevene, men det er ikke gitt at det faktisk gjør det, da elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan reagere ulikt på samme type påvirkning. Samtidig som at desto flere former for omsorgssvikt eleven blir utsatt for, desto større er sjansen for en uheldig utvikling (Kvello, 2010). Dette kan eksempelvis inkludere den sosiale utviklingen til elevene.

De forskjellige kjennetegnene som lærerne viser til gjenspeiler at det kan være ulike kjennetegn på elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, og elevene kan dermed vise ulike signaler på dette. Lærernes erfaring med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet spiller derfor her en stor rolle. Det er nemlig rimelig å anta at lærere ikke ville uttrykt erfaringer som de ikke har opplevd. Det er heller ikke sikkert at dersom de to lærerne forklarte kjennetegn ved elever som er utsatt for omsorgssvikt ved en senere anledning, at de to lærerne ville lagt vekt på de samme kjennetegnene.

Lærernes erfaring kan tyde på at elever som er utsatt for omsorgssvikt kan vise forskjellige kjennetegn. Slik som mangel på utstyr og klær, de kan glemme tilbakemeldinger, mangle mat og ha dårlig hygiene, de kan ha problemer med å holde fokus og konsentrasjon, de kan ha

problemer med det faglige på skolen og de kan også vise kjennetegn som er knyttet til det sosiale.

#### **4.2.2 Beskrivelse av atferdsvansker**

Elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, kan utvikle atferdsvansker (Knutson et al., 2004). Dette kan være en mestrings- eller overlevelsesstrategi som elevene benytter seg av når de blir utsatt for en utfordrende hjemmesituasjon (Drugli, 2008). De fleste lærerne beskriver at omsorgssvikt kan føre til en innagerende og/eller en utagerende atferd. I den forbindelse er erfaringene som Lærer 1, Lærer 3, Lærer 5 og Lærer 6 uttrykker gjengitt her.

#### **Resultater**

Lærer 1 beskriver en elev med utagerende atferd slik:

*Det har vært veldig sårbart for han, det å ikke få oppfølging, og det å tørre og vise den sårbarheten og det å innrømme at han heller trenger hjelp, så har det heller vært å gå den andre veien og til tider nesten en aggressiv oppførsel (...). Han var en elev som var veldig frampå, skulle utfordre autoriteter, skulle utprøve grenser, og tok det mye på skolen.*

Lærer 1 forteller her at eleven har vært veldig sårbar og at eleven har reagert med en aggressiv oppførsel. Lærer 1 forteller også at eleven er veldig frampå, og at eleven utfordret autoriteter og grenser i skolen.

Lærer 3 forteller:

*(...) de driver unnvikelsesatferd, de trekker seg unna ikke sant, prøver å være usynlige, prøver å få minst mulig oppmerksomhet.*

Her beskriver Lærer 3 at noen elever som lever med omsorgssvikt i hjemmet kan ha en unnvikelsesatferd, preget av at de trekker seg unna, prøver å usynliggjøre seg selv for ikke å tiltrekke seg oppmerksomhet.

Lærer 5 forteller:

*Den ene eleven var egentlig litt innesluttet og fikk mye fravær, og karakterene gikk litt nedover (...) ville ikke snakke med noen om det (...) den andre han var veldig utagerende (...) gjorde mye ut av seg for å søke oppmerksomhet, men han har drevet mye med rus (...).*

Lærer 5 beskriver her at elevene kan vise en innagerende eller utagerende atferd. Den ene eleven var innesluttet, fikk mye fravær og omsorgssvikten påvirket også karakterene negativt. Den andre eleven var utagerende, søkte mye oppmerksomhet, og drev med rus.

Lærer 6 forteller:

*Jeg har opplevd at det er noen elever som har omsorgssvikt hjemme som er veldig stille og skal skjule.*

Her forteller Lærer 6 at elevene kan være ganske stille og skal skjule.

## **Oppsummering**

Lærer 1 og Lærer 5 uttrykker her at elever som er utsatt for omsorgssvikt kan utvikle atferdsproblemer i form av utagerende atferd. Lærer 5 og Lærer 6 forteller også her at elevene kan ha en innagerende atferd. Lærer 3 beskriver at elevene kan ha en unnvikelsesatferd.

## **Drøfting**

Lærer 1 beskriver at hun/han har erfaring med en elev som er sårbar og har en aggressiv oppførsel. Den aggressive oppførselen kan benyttes av eleven for å forsvare seg eller takle egne følelser, slik som at eleven er sårbar (Killén, 2008). Den aggressive oppførselen kan dermed forstås som en mestrings- og overlevelsesstrategi som eleven bruker for å mestre sin sårbare situasjon. Lærer 1 forteller også at eleven var veldig frampå, skulle utfordre autoriteter og utprøve grenser. Dette kan forstås som en type atferd som kan skape konflikter i elevens miljø (Bø & Helle, 2008). Det er derfor rimelig å anta at læreren viser til en erfaring hun/han har med en elev som har en utagerende atferd. Det er også rimelig å anta at eleven har fått utviklet utagerende atferd på grunnlag av omsorgssvikten i hjemmet som eleven har vært utsatt for, men det er ikke nødvendigvis slik. Det kan nemlig være ulike årsaker til at en elev utvikler eller viser en form for atferdsvansker, og atferden kan også ha forskjellig betydning fra individ til individ (Olsen & Traavik, 2010). Det er dermed ikke sikkert at eleven Lærer 1 har erfaring med har utviklet dette på grunnlag av omsorgssvikt i hjemmet, selv om dette kan være en risikofaktor. En vet ikke i hvilken grad eleven har beskyttelsesfaktorer i sitt miljø som kan bidra til å redusere risikopåvirkninger som eleven kan ha vært utsatt for i hjemmet. Men likevel kan utagerende atferd forstås som en mestrings- og overlevelsesstrategi som elever benytter når eleven er utsatt for omsorgssvikt i

hjemmet (Killén, 2009), og det er også en atferd som kan kjennetegne elever som er utsatt for omsorgssvikt (Drugli, 2008). Lærer 5 beskriver at hun/han har erfaring med en elev som var utagerende, som gjorde mye ut av seg og søkte oppmerksomhet fra andre. Dette kan sees i sammenheng med at elever som viser en utagerende atferd kan opprettholde denne atferden, gjennom et behov for oppmerksomhet (Olsen & Traavik, 2010). Dette kan også sees i sammenheng med at elever som er utsatt for omsorgssvikt ofte har behov for støtte fra andre (Drugli, 2008), og søken etter oppmerksomhet kan i henhold til dette oppfattes som et rop om støtte fra andre. Lærer 5 beskriver videre at eleven som var utsatt for omsorgssvikt i hjemmet hadde drevet en del med rus, noe som kan være et kjennetegn på elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Killén, 2009). I henhold til Ogden (2015) vil dette kunne kjennetegne utagerende atferd på ungdomstrinnet. Om rusproblemene har oppstått på grunnlag av omsorgssvikten kan det likevel stilles spørsmål ved, da omsorgssvikt i hjemmet kan føre til denne typen problemer, men det er ikke nødvendigvis slik at det gjøre det. Likevel kan dette forstås som at Lærer 5 har erfaring med en elev som kan ha utviklet en utagerende atferd, og at dette kan være fordi eleven var utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.

Lærer 5 forteller også om en elev som har vært utsatt for omsorgssvikt i hjemmet som hun/han har erfaring med som har utviklet en atferd, som kan forstås som innagerende atferd. Dette fordi Lærer 5 forteller at eleven var mye innesluttet og at eleven fikk mye fravær, noe som kan forstås som at eleven var tilbaketrukket, som også er et kjennetegn på innagerende atferd (Lund, 2012). Lærer 5 beskriver også at karakterene til eleven gikk nedover. Dette kan sees i sammenheng med at elever som viser en innagerende atferd ofte kan ha manglende evne til å lære. Dette kan være på grunnlag av destruktive tanker (Lund, 2012). Det er derfor sannsynlig at læreren beskriver en innagerende elev som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Videre forteller Lærer 5 at eleven ikke ville snakke med noen om sin situasjon, og elever som viser en innagerende atferd, vil ofte trekke selvdestruktive tanker innover mot seg selv (Lund, 2012). Lærer 6 beskriver også at hun/han har erfaring med en elev som viser en atferd som kan oppfattes som innagerende atferd. Dette fordi Lærer 6 viser til elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet som er ganske stille og skal skjule, noe som kan være et kjennetegn på elever som viser en innagerende atferd (Lund, 2012). Den innagerende atferden som Lærer 5 og Lærer 6 beskriver, er en rolle elever som er utsatt for omsorgssvikt kan ta på seg (Drugli, 2008). I tillegg kan det også tenkes at atferden kan fungere som en mestrings- og overlevelsesstrategi som eleven kan benytte seg av for å mestre sin hverdag.



Lærer 3 beskriver at hun/han har erfaring med at elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet driver unnvikelsesatferd, og at de dermed trekker seg unna, prøver å være usynlige, og at de samtidig prøver å unngå å få oppmerksomhet fra andre. Om Lærer 3 her beskriver en erfaring hun/han har med en elev som kan ha utviklet en atferd som går ut på overdreven tilpassing, eller en innagerende atferd kan det stilles spørsmål ved. Dette fordi elever som har utviklet en atferd som går ut på overdreven tilpasning, kan gjøre alt for å tildekke sin situasjon (Socialstyrelsen, 2014). De kan også unngå situasjoner hvor de selv ikke har kontroll (Killén, 2009). Innagerende elever kan på sin side vise en atferd som kan gå ut på at de kan skjule seg i sosiale sammenhenger (Drugli, 2008). Det er derfor vanskelig å konkludere om Lærer 3 viser til at hun/han har erfaring med en elev som har utviklet en atferd som går ut på overdreven tilpasning eller innagerende atferd. Likevel kan overdreven tilpasning og innagerende atferd forstås som strategier som elever kan bruke for å mestre sin hverdag, og det kan også forstås som kjennetegn på elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Dersom læreren viser til en atferd som går ut på overdreven tilpasning, er Lærer 3 den eneste av lærerne som viste til at hun/han har erfaring med at disse elevene kan utvikle en slik form for atferd. Dette kan forstås gjennom at elever som har utviklet en atferd som går ut på overdreven tilpasning kanskje kan være vanskelig å oppdage, da de som tidligere nevnt kan gjøre alt for å tildekke sin situasjon (Socialstyrelsen, 2014). De kan også unngå situasjoner som de ikke har kontroll over (Killén, 2009). Dette kan også være fordi at de andre lærerne ikke har erfaring med denne type kjennetegn.

Lærerens erfaringer viser at elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan kjennetegnes ved en innagerende og utagerende atferd. Vi ser også her at elevene kan benytte atferden som en mestrings- og overlevelsesstrategi. I tillegg kan dette vise at en av lærerne kan ha referert til at hun/han har erfaring med at disse elevene kan kjennetegnes ved en atferd som går ut på overdreven tilpasning.

## **4.3 Læreren i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet**

### **4.3.1 Læreren i relasjon til elevene**

I arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan læreren være en betydningsfull aktør, og læreren kan bidra til å hjelpe disse elevene (Killén, 2008). I

intervjuene beskrev lærerne ulike måter å arbeide på som kan føre til dette. Utsagn fra Lærer 2, Lærer 3, Lærer 4 og Lærer 6 blir i den forbindelse presentert her:

## Resultater

Lærer 2 forteller:

*(...) det kan være vanskelig å få tilliten deres, en må streve ekstra hardt for det, men en prøver å få det, og prøver å se litt bak den muren av forsvarsstrategier.*

Lærer 2 forteller her at det kan være vanskelig å få tillit av disse elevene, og at læreren arbeider hardt for det. Læreren søker også å se det som ligger til grunn for forsvarsstrategiene som elevene kan ha.

Lærer 3 beskriver:

*(...) når det er omsorgssvikt et annet sted rundt denne eleven så blir min rolle viktigere(...) jeg kan ikke gå inn å fylle en mor eller far eller farsrolle eller sånn, men det å være et voksent menneske som ser og bryr seg. Det er bare litt ekstra viktig at den eleven kan stole på at jeg er der (...) så får de et ekstra øye (...) jeg tar gjerne en ekstra tur innom pultrekken der, et ekstra klapp på skulderen og viser at jeg er tilgjengelig og bryr meg (...) men jeg tror det er kjempeviktig å bare være vanlig (...) mest mulig normalt. Det tror jeg er kjempeviktig at de får noen sanne pusterom til og bare være seg selv.*

Lærer 3 beskriver her at lærerens rolle blir viktigere når det er omsorgssvikt rundt en elev. Læreren trekker også frem at det å være et voksent menneske som bryr seg, en som eleven kan stole på at er der og er tilgjengelig er viktig. Læreren forteller også at disse elevene får mer oppmerksomhet. Videre forklarer læreren også at det er viktig å opptre normalt for å gi elevene pusterom.

Lærer 4 forteller:

*Vi jobber utrolig mye med relasjoner, og det å ha gode relasjoner til barna (...) hvis jeg skal komme i en posisjon hvor jeg kan bidra til å hjelpe så må en ha gode relasjoner til barna (...)*

Lærer 4 forteller at det blir arbeidet mye med å oppnå gode relasjoner til elevene, og at dette er en forutsetning for at læreren kan hjelpe elevene.

Lærer 6 beskriver:

*(...) jeg prøver å vise omsorg (...) jeg forteller de alltid, at de kan komme å snakke med meg (...) bare sånn klapp på skulderen, fint at du kommer, har du fått ny genser og de små tingene. En behøver ikke gjøre så mye nummer ut av det, litt sånn diskre omsorg.*

Læreren forteller her at hun/han viser eleven omsorg som gjerne er diskre, og at hun/han forteller elevene at de kan komme å snakke med læreren.

## **Oppsummering**

Lærer 2 forteller at hun arbeider hardt for å få tillitten til elevene. Lærer 3 forteller om sin rolle som lærer, og hvordan hun/han arbeider med elevene eksempelvis gjennom å vise at hun/han bryr seg om eleven, at læreren er tilgjengelig og er til å stole på. I tillegg forteller Lærer 3 at det er viktig å opptre normalt ovenfor disse elevene, og at hun/han gir elevene oppmerksomhet. Lærer 4 forteller at hun/han arbeider mye med relasjoner og Lærer 6 beskriver at hun/han viser elevene omsorg og forteller de at de kan komme og snakke med læreren.

## **Drøfting**

Lærer 2 beskriver at hun/han har erfaringer med at det kan være vanskelig å få tilliten til elevene og at hun/han må arbeide hardt for det. At det kan være vanskelig å få tilliten til elevene kan ifølge Drugli (2008), være på grunnlag av at elevene som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet ofte kan ha en dårlig tilknytning til de nærmeste, noe som kan resultere i at eleven blir mindre tillitsfull til andre mennesker. Eleven kan også bringe med seg negative forventninger i samspill som er basert på de erfaringene hun/han har fra samspillet med hjemmet (Killén, 2010), og dermed er det rimelig å anta at eleven har vanskelig for å utvikle tillit til andre. Lærer 2 beskriver ikke hvordan læreren arbeider for å få tillitten til elevene, men ifølge Nordahl et al., (2005), vil det oppstå tillit dersom en legger til rette for en god relasjon med eleven. Lærer 2 forteller også at hun/han prøver å se bak forsvarsstrategiene til elevene. Dette viser at læreren i arbeidet sitt forsøker å finne fram til den bakenforliggende problematikken som kan ligge til grunn for strategiene elevene kan benytte for å mestre sin hverdag. Ifølge Drugli (2008) er dette noe fagpersoner ofte ikke gjør før de eventuelt setter inn ulike tiltak.

Lærer 3 beskriver at hun/han har erfaring med at når en elev er utsatt for omsorgssvikt blir lærerens rolle enda viktigere, og dette kan sees i sammenheng med at når eleven lever i en vanskelig livssituasjon, kan læreren i sitt arbeid være en viktig tilknytningsperson når hjemmet svikter (Rye, 2002). Lærer 3 forklarer videre at læreren kan være et voksent menneske som ser og bryr seg, og som eleven vet at er til å stole på. Dette er komponenter som kan bidra til at læreren gjennom sitt arbeid kan utvikle en god relasjon med elevene (Drugli, 2008). Lærer 3 trekker også frem at hun/han i sitt arbeid legger ekstra merke til disse elevene, og at hun/han gir disse mer oppmerksomhet. Gjennom å gi elevene mer oppmerksomhet kan det antas at eleven vil kunne føle seg sett, noe som kan være mangelvare for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Killén, 2010). Ved å gi eleven oppmerksomhet kan det også antas at læreren gjennom sitt arbeid bidrar til at eleven føler seg anerkjent, men det essensielle er da at læreren i sitt arbeid gir eleven oppmerksomhet som kan overbevise eleven om at hun/han blir sett (Olsen & Traavik, 2010). Lærer 3 forteller også at det er viktig å opptre på en måte som er mest mulig normalt overfor disse elevene, slik at eleven får et pusterom i hverdagen. Gjennom å opptre mest mulig normalt ovenfor disse elevene er det sannsynligheter for at eleven kan oppleve skolen som et fristed, der eleven kan være seg selv. Dette er noe en kan anta at disse elevene ofte kan ha behov for.

Lærer 4 legger i sitt arbeid med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet vekt på å arbeide med relasjoner, og uttrykker også at relasjonen bør ligge til grunn for at læreren skal kunne hjelpe eleven. Lærer 4 forteller ikke hvordan hun/han kan legge til rette for den gode relasjonen, men likevel indikerer dette at dette er noe som læreren ser på som viktig i sitt arbeid med disse elevene. Lærer 6 forteller at læreren prøver å vise omsorg for elevene som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet i sitt arbeid, og at læreren kan gi diskret omsorg i form av et klapp på skulderen og lignende. Ifølge Drugli (2008) kan læreren gjennom å vise emosjonell omsorg for eleven, legge til rette for en god relasjon mellom eleven og læreren. Det kan også tenkes at gjennom den diskrete omsorgen læreren viser til, vil føre til at elevene vil kunne føle seg sett. Lærer 6 beskriver også at hun/han forteller elevene at de kan komme å snakke med læreren. Gjennom å snakke med eleven kan læreren utvikle en større forståelse av elevens situasjon (Schwartz, 2013), og dermed vil det være en større mulighet for at læreren lettere kan vurdere hva hun/han kan gjøre videre i arbeidet sitt.

Sitatene fra lærerne kan tyde på at det kan være ulike måter å arbeide på med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, men det kan likevel tenkes at arbeidet bør være tilpasset den enkelte elev (Drugli, 2008). Da elever kan ha ulike behov og forutsetninger.

### 4.3.2 Lærers arbeid med den faglige utviklingen

Det inngår i skolens mandat å legge til rette for den faglige utviklingen til elevene (Nordahl, 2005), og elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, kan ofte prestere svakere i skolen enn elever på samme alderstrinn (Helgeland & Kjønsdal, 2008). Erfaringene Lærer 2, Lærer 3 og Lærer 4 uttrykker er i denne sammenhengen representert her:

#### Resultater

Lærer 2 forteller:

*Har prøvd å ha avtaler med de i forhold til lekser og at de kanskje i en periode kan velge ut mindre ting som en vet at de klarer å gjennomføre (...) at de kan få noe mindre krevende hvis det passer seg.*

Her beskriver Lærer 2 at hun/han har prøvd å utarbeide avtaler med elevene i henhold til lekser, samt at læreren tilrettelegger gjennom å gi eleven noe som er mindre krevende, for at eleven skal klare å gjennomføre det.

Lærer 3 forteller:

*(...) opprettholder de daglige vanlige faste rammene og rutinene så godt som mulig (...) også gjelder det å tilpasse den eleven og det problemet det er. Det kan være å tilpasse i forhold til lekser hvis en vet at det er faktisk ikke mulig for denne eleven å få gjort dette hjemme, så legger vi til rette med leksehjelp her.*

Lærer 3 forteller at hun/han legger vekt på å opprettholde de vanlige og faste rammene og rutinene for disse elevene, samt at hun/han tilpasser opplæringen til eleven. Læreren trekker samtidig frem at tilpassingen kan omhandle lekser eller leksehjelp.

Lærer 4 beskriver:

*I forhold til disse elevene så er det ekstra oppfølging (...), (...) tilrettelegging for det de trenger. Det kan være noen trenger en muntlig prøve istedenfor en skriftlig prøve.*

Lærer 4 beskriver her at læreren forsøker å bidra til å styrke elevens faglige utvikling gjennom ekstra oppfølging og tilpasset opplæring .

## **Oppsummering**

Lærer 2, Lærer 3 og Lærer 4 forsøker i sitt arbeid å ivareta disse elevenes faglige utvikling gjennom å tilpasse opplæringen. Lærer 3 beskriver også at hun/han i sitt arbeid forsøker å opprettholde de vanlige rutinene og rammene, og Lærer 4 beskriver at hun/han i sitt arbeid gir elevene ekstra oppfølging.

## **Drøfting**

En ser her at lærerne beskriver at de har erfaring med å tilpasse opplæringen til elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Eksempelvis i form av å tilpasse mengden lekser, leksehjelp eller at elevene får mindre krevende arbeid hvis det passer seg. Gjennom å tilpasse opplæringene ut fra elevens forutsetninger og behov, kan lærerne gjennom sitt arbeid fungere som en beskyttelsesfaktor når eleven er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Det kan også tenkes at dette kan redusere en uheldig utvikling blant elevene som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Nordahl, 2005). Lærer 3 beskriver også at hun/han i sitt arbeid med disse elevene opprettholder de vanlige og faste rutinene så godt som mulig i arbeidet med den faglige utviklingen til disse elevene. I situasjoner hvor eleven lever med omsorgssvikt i hjemmet, kan det antas at dette er noe elever som er utsatt for omsorgssvikt ofte kan ha behov for, da hjemmeforholdet vil kunne føre til at eleven lever i en hverdag fylt med stress og uforutsigbarhet (Olsen & Traavik, 2010). At læreren legger til rette for de faste og trygge rammene i sitt arbeid, kan muligens føre til at disse elevene opplever at skolen representerer et trygt sted, der elevene kan trives. Det kan også tenkes at læreren da kan representere en person som er stabil samt kontinuitet for disse elevene (Helgeland, 2008).

I tillegg til det å tilrettelegge opplæring for disse elevene, legger Lærer 4 også vekt på i arbeidet sitt å gi dem ekstra oppfølging. Dette er noe elevene ofte kan ha behov for, ifølge Killén (2008). Elevene kan i tillegg ha behov for individuell støtte (Killén, 2008), men dette gjelder nødvendigvis ikke alle som vokser opp med omsorgssvikt i hjemmet. Omsorgssvikt kan nemlig føre til at eleven kan prestere svakere i henhold til det faglige på skolen, men det er ikke nødvendigvis slik at omsorgssvikten eleven er utsatt for fører til dette. Det finnes elever som kan reagere på omsorgssvikten gjennom å være svært arbeidsomme og flinke (Helgeland & Kjønsstad, 2008). Skolen kan også være et sted hvor eleven presterer bra (Backe- Hansen, 2008). I slike situasjoner er det ikke nødvendigvis slik at læreren i sitt arbeid med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, trenger å tilpasse opplæringen til

elevene. Det er heller ikke sikkert at elevene trenger ekstra faglig individuell støtte eller at lærerne trenger å gi eleven ekstra oppfølging. Lærerne bør derfor tilpasse sitt arbeid til den enkelte eleven ut fra behov og forutsetninger.

Sitatene fra lærerne kan tyde på at lærere i sitt arbeid med disse elevene legger vekt på å tilpasse opplæringen for å ivareta elevens faglige utvikling. I tillegg kan drøftingen tyde på at elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet ikke nødvendigvis trenger å få tilpasset opplæring, og at arbeidet som gjøres for disse elevene derfor bør være tilpasset den enkelte elev.

### 4.3.3 Lærerens arbeid med den sosiale utviklingen

Det inngår også i skolens mandat å legge til rette for at elevene utvikler seg sosialt (Nordahl, 2005), og elever som er utsatt for omsorgssvikt kan ofte fremstå som svake i henhold til det sosiale (Helgeland & Kjønsdal, 2008). Uttalelsene til Lærer 2, Lærer 5 og Lærer 6 er i den forbindelse representert her:

#### Resultater

Lærer 2 forteller :

*(...) i et tilfelle var det aktuelt å ha møte med to venninner. Venninnen hennes som hun ikke hadde så mye kontakt med lenger (...) det virket sånn at venninnen fikk mer forståelse for, ikke at hun visste hva det var for noe men at hun hadde det vanskelig hjemme og sånn at vi fikk sagt det, så fungerte det.*

Lærer 2 forteller at læreren har erfaring med at hun/han har arrangert et møte mellom eleven som var utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, og en venninne. I møtet fikk venninnen mulig en større forståelse for elevens situasjon, og dette var noe som fungerte.

Lærer 5 forklarer:

*Det trengte jeg egentlig ikke for de hadde venner her som de følte seg trygge på og var med. Så det trengte vi ikke egentlig å gjøre noe med (...) når de er blitt så store som ungdomsskolen, for da har de funnet sin plass i gjengen, og det er ikke så mye ovenfor oss lærerne da, yngre så vil de nok ha gjort det (...).*

Lærer 5 beskriver her at de elevene hun/han har erfaring med ikke trengte oppfølging i henhold til det sosiale, og at elevene hadde venner i skolen som de følte seg trygge på. Lærer

5 forteller også her at dette kanskje ikke er så relevant på ungdomsskolen, da elevene har funnet sin plass i gjengen.

Lærer 6 uttrykker:

*(...) det er litt avhengig av elevene, for er det en person som ikke har noen sosial omgang med andre, så må en gå inn å styre litt (...), (...) det vi tar utgangspunkt i er hvem de sitter på siden av, hvem de har som læringspartner, begynne litt der (...).*

Her uttrykker Lærer 6 at lærerens arbeid i henhold til den sosiale utviklingen til elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet er avhengig av elevene. Videre forteller Lærer 6 her at dersom det er en elev som ikke har sosial omgang med andre, så kan det å ta utgangspunkt i hvem eleven sitter sammen med, bidra til at læreren kan ivareta eleven sosialt.

### **Oppsummering**

Lærer 2 og Lærer 6 beskriver her at de har erfaring med å forsøke å ivareta elevens sosiale utvikling. Lærer 2 har arrangert et møte mellom eleven som var utsatt for omsorgssvikt og en venninne. Lærer 6 har i sitt arbeid med disse elevene lagt til rette for hvem eleven har sosial samhandling med. Lærer 5 forteller at hun/han ikke trengte å forsøke og ivareta elevenes sosiale utvikling, da elevene allerede hadde venner, og at dette ikke er så relevant i ungdomsskolen.

### **Drøfting**

Lærer 2 og Lærer 6 beskriver her at de har erfaring med å forsøke å ivareta den sosiale utviklingen til elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet i sitt arbeid. Eksempelvis beskriver Lærer 2 at hun/han har erfaring med å legge til rette for et møte mellom to venninner som ikke lenger hadde kontakt, og at dette fungerte. Lærer 2 forteller ikke direkte hva som fungerte, men gjennom dette møtet fikk venninnen mulig en større forståelse av elevens situasjon. Det er også mulig at møtet kan ha ført til at eleven som var utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, ikke lenger trengte å holde sin situasjon hemmelig for venninnen sin, noe som ofte kan være en ekstra belastning for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Killén, 2010). Lærer 6 beskriver at lærerens arbeid i henhold til den sosiale utviklingen til disse elevene er avhengig av elevene, og at læreren i sitt arbeid med elevene bidrar med hjelp dersom eleven ikke har sosial samhandling med andre. Videre forteller Lærer 6 at hun/han har erfaring med å legge til rette for hvem eleven sitter sammen med og



hvem de har som læringspartner. Det er her rimelig å anta at læreren viser til at hun/han i sitt arbeid har lagt til rette for prososiale vennskap, noe som ifølge Nordahl (2005), kan fungere som en beskyttelsesfaktor. For eleven som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan det derfor tenkes at dette kan ha bidratt til å redusere sannsynligheten for at eleven får en uheldig utvikling.

Lærer 5 på sin side forteller at hun/han ikke har erfaring med å forsøke å ivareta elevenes sosiale utvikling i skolen, dersom elevene er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, da elevene som hun/han hadde erfaring med allerede hadde venner som elevene følte seg trygge på. Hun/han forteller videre at dette ikke er så relevant i ungdomsskolen da elevene allerede har funnet sin plass. Til dette kan det være ulike forklaringer. Eksempelvis kan dette vise at læreren i sitt arbeid ikke har erfaring med elever som fremstår som svake sosialt på grunnlag av omsorgssvikten i hjemmet, selv om dette kan være et kjennetegn på disse elevene (Helgeland & Kjønstad, 2008). En annen mulig forklaring er at på ungdomsskolen kan det tenkes at elevene allerede har utviklet vennskap med andre jevnaldrende, som elevene har en stor tilknytning til. Dette viser at lærerne derfor må tilpasse sitt arbeid ut fra elevenes behov og forutsetninger.

Responsen fra lærerne kan tyde på at arbeidet som gjøres for den sosiale utviklingen til elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, er avhengig av elevens forutsetninger og behov.

#### **4.3.4 Læreren i samarbeid innad i skolen**

Alle lærerne fortalte gjennom intervjuene at de samarbeidet med kollegaer og ledelsen omkring elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. I den forbindelse er det valgt å trekke fram resultatene som Lærer 1, Lærer 3 og Lærer 6 uttrykker:

#### **Resultater**

Lærer 1 beskriver:

*(...) vi har hatt ganske heftige diskusjoner lærerne imellom: Hva gjør vi og hvordan skal tiltak settes inn overfor den eleven? (...). Desto mere jeg har kunnet fortelle når jeg har avdekket ting, så endrer de andre lærerne også sin forståelse "å dette handler om at han ikke er i stand til, mer enn at han ikke vil".*

Lærer 1 trekker her frem at lærerne seg i mellom ofte kan ha diskusjoner over hvilke tiltak de kan sette inn for eleven, og at desto mer åpen en kan være om elevens situasjon, desto mer blir lærerne i stand til å se barrierer som eleven har på grunnlag av sin hjemmesituasjon.

Lærer 3 forklarer:

*(...) hvis jeg er bekymret så drøfter jeg det på teamet mitt med de andre lærerne, vi samkjører litt observasjoner (...), (...) hvis bekymringen blir bekreftet så går jeg til fagleder som er min nærmeste samarbeidspartner om dette.*

Lærer 3 forklarer her at dersom det oppstår en bekymring rundt en elev så drøftes dette med de andre lærerne i teamet. I drøftingen samkjører lærerne observasjoner. Dersom bekymringen blir bekreftet går læreren videre med bekymringen til fagleder. Videre forteller Lærer 3 om samarbeidet læreren har med ledelsen:

*(...) i tillegg til det praktiske, så får jeg stor støtte emosjonelt, så jeg kan gå dit med frustrasjoner og problemer knyttet til dette, og få luftet det og få plassert det litt. Hva skal jeg ta med meg hjem, og hva skal jeg ha ansvar for, og hva skal jeg la være å tenke på nå til jeg kommer på jobb igjen i morgen?*

Her forteller Lærer 3 at samtidig som læreren får praktisk støtte i arbeidet med disse elevene får læreren også emosjonell støtte fra ledelsen.

Lærer 6 beskriver:

*(...) altså vi har jo veldig tett samarbeid på teamet vi som jobber med elevene (...), vi er veldig åpne, vi forteller hverandre om det er omsorgssvikt i et hjem.*

Lærer 6 forteller her at lærerne seg i mellom snakker veldig åpent og informerer hverandre om det er omsorgssvikt i et hjem.

## **Oppsummering**

Lærer 1, Lærer 3 og Lærer 6 forteller at de deler og utveksler informasjon med kollegaer.

Lærer 3 forteller også at hun/han får praktisk og emosjonell støtte fra ledelsen.

## **Drøfting**

Lærer 1, Lærer 3 og Lærer 6 forteller at de har erfaring med å gi og dele opplysninger til andre lærere på skolen når en elev er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Dette kan ofte være hensiktsmessig i arbeidet med disse elevene. Da kan lærerne dele erfaringer og få innblikk i om andre også er bekymret over elevens hjemmesituasjon (Gjøsund & Huseby, 2000). Lærer

1 beskriver også at hun/han har erfaring med at lærerne har diskutert hvilke tiltak de kan sette inn for eleven. I tillegg beskriver Lærer 1 at desto mer informasjon hun/han får om eleven, desto mer forståelse har lærerne fått av elevens situasjon. Dette viser at det kan være utfordrende å vite hva en skal gjøre når en elev er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Drugli, 2008). Gjennom diskusjon kan det tenkes at lærerne sammen finner fram til hvordan de skal arbeide med disse elevene. I henhold til dette kan det også tenkes at hvis elevens problemer hadde blitt diskutert nærmere, hadde det vært mulig å sette inn tiltak utfra elevens forutsetninger og behov. Lærer 3 forteller at dersom informasjonsutvekslingen mellom lærerne bekrefter mistanken om elevens hjemmesituasjon, er lærerens nærmeste samarbeidspartner i skolen fagleder. Lærer 3 forteller også at gjennom samarbeidet med ledelsen har læreren opplevd å få praktisk samt emosjonell støtte. Å erkjenne at en elev er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan være smertefullt, og det vil også ofte kunne berøre en fagperson følelsesmessig (Killén, 2009). Det kan dermed antas at læreren har opplevd å få veiledning og støtte av ledelsen i den vanskelige situasjonen hun/han står overfor, noe som ofte kan være avgjørende for at en lærer skal kunne gjøre et så godt arbeid som mulig for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Drugli, 2008).

Vi ser her at lærerne har erfaring med å samarbeide innad i skolen, og at samarbeidet kan føre til at lærerne kan gjøre et godt arbeid for disse elevene.

#### **4.3.5 Lærers arbeid med skole-hjemsamarbeid**

Alle lærerne har erfaringer med skole-hjemsamarbeid for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Alle lærerne viser også til at de både har positive og negative erfaringer med et slikt samarbeid. For å belyse dette er det valgt å trekke frem utfordringer som Lærer 1 og Lærer 3 har møtt i skole-hjemsamarbeidet. For å belyse erfaringer med et godt samarbeid mellom skole og hjem er det valgt å legge vekt på Lærer 4.

#### **Resultater**

Lærer 1 forteller om utfordringer i skole-hjemsamarbeidet:

*Jeg har lite kommunikasjon med hjemmet, utenom møter her på skolen, og det synes jeg er supervanskelig (...).*

Lærer 1 forteller at hun/han har lite kommunikasjon med hjemmet, bortsett fra møter i skolen og Lærer 1 ser på dette som en utfordring i sitt arbeid med skole-hjemsamarbeid.

Lærer 3 forteller at samarbeidet kan være utfordrende når en deler en bekymring med hjemmet rundt elevens hjemmesituasjon:

*(...) det er ofte veldig, veldig sårt, og vondt og vanskelig, det er et minefelt. Du trykker på noen knapper som er veldig, veldig vonde og bli trykket på (...), (...) de går veldig i forsvar og nekter, beskylder oss for løgn, blir kjempesinte, avviser, kutter all kontakt, nekter å snakke med oss, trusler. Jeg har blitt truet med å bli banket opp, jeg har det, det er klart. Det er litt voldsomt da, men og samarbeidsnekt (...).*

Lærer 3 forteller at hun/han har opplevd i sitt arbeid at dette ofte er et tema som er veldig sårbart for de primære omsorgspersonene. Samt at hjemmet ofte kan forsvare seg, nekte for at noe er galt i hjemmet, beskylder skolen for løgn, blir sinte samt avviser og kutter all kontakt med skolen. Læreren har også opplevd i sitt arbeid at hjemmet kan komme med trusler samt at hjemmet nekter å samarbeide med skolen.

Lærer 4 forteller om komponenter som kan bidra til et godt skole-hjemsamarbeid:

*(...) det å forklare de hvordan ting skjer, hvilke prosesser som settes i gang og trygge de litt på det så er de fleste innstilt på å ta imot hjelp fra skolen (...) jeg vil si at så lenge en spiller med åpne kort og sånn så vil jeg si at 95 prosent av sakene så har vi et greit samarbeid med foreldrene (...), (...) helt fra første stund når en får en ny klasse med nye barn, med nye foreldre, så er dette med gode relasjoner, god informasjon begge veier, spille med åpne kort, være tydelig på hvilke forventninger vi har til hjemmet, og være åpne på hvilke forventninger de kan ha til oss.*

Lærer 4 forteller her at dersom læreren forklarer hjemmet hvilke prosesser som settes i gang, samt trygger de litt på situasjonen, vil ofte hjemmet være åpne for å motta hjelp. Læreren legger også vekt på det å spille med åpne kort, utvikle gode relasjoner, informasjonsflyt begge veier, samt kartlegge forventninger i sitt arbeid med et skole-hjemsamarbeid.

## **Oppsummering**

Lærer 1 og Lærer 3 forteller om utfordringer de har møtt i skole-hjemsamarbeidet. Lærer 4 forteller om erfaringer hun/han har med et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet, samt hvordan en kan legge til rette for et slikt samarbeid.

## **Drøfting**

De ulike sitatene gjenspeiler at samarbeidet mellom skolen og hjemmet både kan være utfordrende, og at det også kan foregå uten spesielle vansker (Drugli & Onsøien, 2010). For å belyse at samarbeidet kan være utfordrende beskriver eksempelvis Lærer 1 at hun/han har

erfaring med et skole-hjemsamarbeid som var preget av at læreren hadde lite kommunikasjon med hjemmet, bortsett fra møter i skolen, og Lærer 1 ser på dette som en utfordring i sitt arbeid. Dersom det er liten kommunikasjon mellom skole og hjemmet, kan det antas at det er lite kontakt mellom dem, noe som kan føre til at skole og hjemmet ikke har så mye kjennskap til hverandre (Drugli & Onsøien, 2010). Det kan da settes spørsmål ved hvor involvert hjemmet da ønsker å være i samarbeidet med skolen. Det kan også settes spørsmål ved om det i dette tilfellet blir arbeidet sammen om elevens oppdragelse (Olsen & Traavik, 2010).

Lærer 3 forteller at hun/han har erfaring med at samarbeidet mellom skole og hjemmet kan være utfordrende når en skal dele en bekymring, og at dette da kan være sårt, vondt og vanskelig for hjemmet. I denne sammenheng kan dette forstås som at en slik bekymring kan bringe fram sterke reaksjoner hos hjemmet. Dette vil da kunne være en følelsesmessig og en faglig utfordring (Killén, 2009), lærerne kan møte på i sitt arbeid med de primære omsorgspersonene til elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Videre forteller Lærer 3 at samarbeidet mellom skolen og hjemmet til elevene kan være preget av at hjemmet ofte kan forsvare seg, nekte for at noe er galt i hjemmet, beskylder skolen for løgn, blir sinte samt at de kan avvise og kutter all kontakt med skolen. Læreren har også opplevd i sitt arbeid at hjemmet kan komme med trusler samt at hjemmet nekter å samarbeide med skolen. I henhold til dette er det sannsynlighet for at samarbeidet mellom skolen og hjemmet ikke er godt, og at samarbeidet ikke vil kunne bringe fram en god dialog som kan være med på å bidra til gode utviklings- og læringsbetingelser for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. I lærernes arbeid med å få til et godt samarbeid med hjemmet til disse elevene, kan disse utfordringene være vanskelig å takle for en lærer (Killén, 2009). I verste fall kan samarbeidet bli fastlåst og ikke bidra til å stimulere eleven som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Drugli & Onsøien, 2010).

Alle lærerne uttrykte at samarbeidet også kan være godt. Lærer 4 som er gjengitt i resultatene beskriver at hun/han som oftest har erfaring med at samarbeidet med hjemmet til elevene som er utsatt for omsorgssvikt er positivt. Læreren beskriver også at hun/han har erfaring med at hjemmet som oftest er mottagelige for å motta hjelp fra skolen, så lenge læreren spiller med åpne kort. Lærer 4 beskriver også at hun/han er tidlig ute med å etablere gode relasjoner til hjemmet, at hun/han vektlegger å ha god informasjonsflyt mellom skolen og hjemmet, samt å være tydelig på hvilke forventninger skolen har til hjemmet. Dette er faktorer som kan tenkes at kan bidra til at samarbeidet mellom skolen og hjemmet til elevene som er utsatt for

omsorgssvikt er godt. Gjennom å legge til rette for dette tidlig, vil lærere kunne ha et godt grunnlag å bygge videre på (Drugli, 2008). God informasjonsflyt mellom skolen og hjemmet kan også for eksempel frembringe mer helhetlig informasjon som kan komme både skolen, eleven og hjemmet til gode (Drugli & Onsøien, 2010). Dersom informasjonen hjemmet kommer med også blir anerkjent, kan det også føre til at hjemmet opplever at skolen viser respekt for hjemmets meninger (Olsen & Traavik, 2010). Likevel kan det være rimelig å sette spørsmål ved om all informasjon hjemmet kommer med, bør bli anerkjent av lærerne i skolen. Hvis et hjem utsetter den unge for omsorgssvikt ved å forsømme eleven eller påfører eleven fysiske eller psykiske skader, og dermed setter elevens utvikling og helse i fare (Kempe (1979), referert i Killén, 2009, s. 33), kan det i denne sammenheng tenkes at eleven kan ende med og ikke få den oppfølgingen eleven har behov for.

Vi ser at lærerne både kan møte utfordringer i skole-hjemsamarbeid, og at de også kan møte et samarbeid som kan fungere godt i sitt arbeid for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.

#### **4.3.6 Tverrfaglig samarbeid med andre instanser**

Alle lærerne har erfaring med å arbeide tverrfaglig med andre instanser i sitt arbeid for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Eksempelvis forteller lærerne at de har erfaring med tverrfaglig samarbeid med Barne- og ungdomspsykiatrien, Pedagogisk psykologisk tjeneste, barnevernet og skolehelsetjenesten. Gjennom intervjuene beskriver alle lærerne både positive og negative erfaringer som de selv har med det tverrfaglige samarbeidet. For å belyse dette er det valgt å trekke frem utfordringer som Lærer 3 og Lærer 5, har møtt i det tverrfaglige samarbeidet, og for å belyse erfaringer med et godt tverrfaglige samarbeid er det valgt å legge vekt på Lærer 1 og Lærer 6 sine uttalelser:

#### **Resultater**

Lærer 1 beskriver:

*(...) når det er tiltak i hjemmet med oppfølging flere ganger i uken, da er samarbeidet best i forhold til skole, fordi at vi da samarbeider veldig tett (...).*

Lærer 1 forteller her at når det er tett kontakt mellom instansene er samarbeidet best.

Lærer 3 forteller om utfordringer i tverrfaglig samarbeid:

*(...) de som har sine taushetsbelagte saker, og en helt annen ramme for det enn det vi har, det er vanskelig. Så er det en generell utfordring og det handler om kapasitet og behandlingstid, og egentlig litt struktur også (...) er vi bekymret så skal det meldes, og barnevernet har selvfølgelig for det første kjempelange ventelister og saksbehandlingstiden er lang som et vondt år, og det er jo veldig, veldig frustrerende. Også har de i tillegg naturlig nok høy terskel for å gripe inn, altså når de har undersøkt, skal det ganske mye til at de går inn med tiltak selv om det er bekymringsfullt sett fra skolens side, og da har du gjerne startet en kjempekonflikt.*

Lærer 3 viser her til at det kan være utfordrende å arbeide med taushetsbelagte saker, og at det også kan være utfordrende når andre instanser har en helt annen ramme for sitt arbeid enn det skolen har. Lærer 3 forteller også at det kan være utfordrende at barnevernet har lange ventelister og lang behandlingstid. I tillegg forteller Lærer 3 at det kan være utfordrende og arbeide tverrfaglig med barnevernet når det ikke er en felles forståelse av elevens bekymringsfulle situasjon.

Lærer 5 beskriver:

*(...) det blir veldig mye at barnevernet tar over sakene, og da har ikke vi så mye mer med det (...) vi får veldig lite tilbakemeldinger hvis en melder ting til barnevernet (...) er vanskelig når vi ikke ser noen bedring.*

Lærer 5 forteller her at det kan være utfordrende å arbeide tverrfaglig med barnevernet fordi de ofte overtar sakene, og da har ikke lærerne noe mer de skal gjøre med eleven. Lærer 5 beskriver også her at de ofte ikke får tilbakemelding når saker er meldt til barnevernet, og at det da kan være utfordrende når læreren ikke ser bedring hos eleven.

Lærer 6 beskriver et godt tverrfaglig samarbeid med andre instanser:

*(...) en må jo bare stå på og ikke gi seg. Da synes jeg som regel at jeg får til et godt samarbeid. Da maser jeg mye da. Jeg gir meg ikke (...) han blir fulgt opp, det kaller jeg et godt samarbeid.*

Lærer 6 beskriver her at hun/han søker kontakt med andre instanser ved å stå på og ikke gi seg, og at dette ofte fører til et godt samarbeid. Når eleven blir fulgt opp kaller Lærer 6 det for et godt samarbeid

## **Oppsummering**

Lærer 3 og Lærer 5 beskriver utfordringer som de kan møte i tverrfaglig samarbeid med andre instanser. Lærer 1 og Lærer 6 beskriver hvordan en kan legge til rette for og når samarbeidet med andre instanser er godt.

## Drøfting

Selv om tverrfaglig samarbeid ofte er uunnværlig i henhold til arbeidet med situasjoner hvor en elev er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Killén, 2009), viser Lærer 3 og Lærer 5 at et slikt arbeid kan by på utfordringer. Det kan da tenkes at et samarbeid med andre instanser som er utfordrende, kanskje ikke bidrar til å bedre kvaliteten på arbeidet som gjøres for elevene som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, noe tverrfaglig samarbeid ofte kan bidra til (Glavin & Erdal, 2007). Lærer 3 forteller eksempelvis at hun/han har erfaring med at samarbeidet med andre instanser kan være utfordrende når hun/han samarbeider tverrfaglig med andre instanser som har taushetsbelagte saker, og når de andre instansene har en helt annen ramme for dette enn det skolen har. Dette kan sees i sammenheng med at ulike instanser ofte har forskjellige muligheter og begrensninger når de arbeider innenfor forskjellige lovverk (Killén, 2009), og at tverrfaglig samarbeid ofte ikke er enkelt å få til (Drugli, 2008). I slike tilfeller kan det antas at det kan oppstå konflikter og frustrasjon i det tverrfaglige arbeidet, noe som kan tenkes at kan få negative konsekvenser i henhold til arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt. I verste fall kan det tenkes at eleven ikke får den nødvendige hjelpen hun/han har nytte av. Lærer 3 forteller også at hun/han har erfaring med at barnevernet kan ha lange ventelister og lang saksbehandlingstid noe læreren opplever som frustrerende i det tverrfaglige samarbeidet for elevene som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Men i henhold til Helgeland og Kjønsstad (2008) skal barnevernet foreta en vurdering av bekymringsmeldingen innen det har gått en uke, og selve undersøkelsesprosessen skal være gjennomført innen det har gått tre måneder. Da kan det stilles spørsmål om ikke behandlingstiden har gått utover det som lovverket krever ut fra denne lærerens erfaring. Lærer 3 forteller også at hun/han har erfaring med at det kan være utfordrende at barnevernet har høy terskel for å gripe inn i saker som er bekymringsfullt fra skolens side. Dette kan sees i sammenheng med at læreren og barnevernet dermed ikke har en felles problemforståelse, noe som blir ansett som en forutsetning som bør ligge til grunn for at det tverrfaglige samarbeidet skal kunne lykkes (Glavin & Erdal, 2007). Lærer 5 forteller at hun/han har erfaring med at tverrfaglig samarbeid med andre instanser kan være utfordrende fordi hun/han mener at det blir mye at barnevernet tar over saker, og at skolen ikke lenger har så mye mer med saken å gjøre. Dette kan sees i sammenheng med at dersom en lærer har en sterk bekymring rundt en elevs hjemmesituasjon, har læreren opplysningsplikt og informasjonsplikt til barnevernet. Barnevernet på sin side har ikke den samme informasjonsplikten til skolen. De har dermed taushetsplikt. Dette innebærer at læreren da



ikke nødvendigvis vil kunne få informasjon om hvilke tiltak som iverksettes for eleven som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Likevel kan barnevernet gi avgrenset informasjon til lærerne dersom det er behov for dette slik at læreren kan gjøre et så godt arbeid for eleven som mulig (Helgeland & Kjønsstad, 2008). Det er derfor ikke sikkert at Lærer 5 har erfaring med en elev som har vært utsatt for omsorgssvikt i hjemmet der læreren ville hatt nytte av informasjon fra barnevernet for å kunne gjøre et så godt arbeid som mulig for eleven.

Tverrfaglig samarbeid med andre instanser kan også fungere godt, og det kan også bidra til å bedre kvaliteten på arbeidet som gjøres for en elev (Glavin & Erdal, 2007). Lærer 1 beskriver at hun/han har erfaring med at når det er tiltak i hjemmet med oppfølging flere ganger i uken fungerer samarbeidet best i forhold til skolen, fordi at samarbeidet da er tett. I slike tilfeller som Lærer 1 refererer til, er det sannsynlighet for at de ulike instansene er kjent for hverandre, noe som ofte vil kunne bidra til situasjoner hvor det tverrfaglige samarbeidet fungerer. Dersom instansene ikke var kjent med hverandre kan det antas at ulike barrierer kunne ha oppstått (Helgeland & Kjønsstad, 2008). Eksempelvis ville terskelen for å ta kontakt blitt noe større. Dersom dette hadde skjedd kunne det ført til at de ulike instansene ikke fikk delt nødvendige opplysninger og observasjoner som ville kunnet bidratt til en helhetsvurdering av elevens situasjon, og arbeidet for eleven som er utsatt for omsorgssvikt vil kunne tenkes at hadde blitt svekket. Lærer 6 beskriver at hun/han også har erfaring med at samarbeid med andre instanser fungerer godt dersom læreren maser mye og ikke gir seg. Dette viser at læreren i sitt arbeid for elevene som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, søker kontakt med andre instanser og at hun/han ikke gir opp. Dersom læreren i sitt arbeid lykkes med å få kontakt med andre instanser kan det tenkes at instansene kan bidra til at eleven får et styrket oppvekstmiljø når eleven blir fulgt opp av de ulike instansene (Glavin & Erdal, 2007).

Vi ser her at lærerne kan møte på både tverrfaglige samarbeid som kan være utfordrende og tverrfaglig samarbeid som kan være godt, i sitt arbeid for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.

#### **4.3.7 Lærerens opplevelse av egen kunnskap**

Da det siste spørsmålet i intervjuguiden var stilt spurte jeg lærerne om det var noe de synes er relevant i henhold til arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, til dette svarte Lærer 2 og Lærer 6:

## Resultater

Lærer 2 beskriver:

*(...) en får ikke fulgt dem opp sånn som en skulle gjort, noe av det kan bero på at en har liten kunnskap, men også det med ressurser, at det er mange elevgrupper som man skal ta fatt i, eller skal passe på eller følge opp (...) så noen ganger tenker jeg at det skulle vært mange andre grupper inne i skolen (...).*

Lærer 2 forteller her at en ikke får fulgt opp elevene på den måten en skulle gjort, og at dette kan være fordi at en som lærer har liten kunnskap om elevene. Læreren etterlyser også andre grupper i skolen.

Lærer 6 forteller:

*(...) det er så flott å få inn, å få inn andre enn oss lærere som kan dette, vi har ikke akkurat så mye av det i utdannelsen vår. Det er mer sånn som er kommet med erfaring, og jeg skjønner veldig godt at unge, helt nyutdannede lærere ikke helt takler sånne situasjoner (...).*

Lærer 6 forteller her at det er ønskelig å få inn andre enn lærere i skolen, og at lærere ikke har så mye om omsorgssvikt i sin utdanning. Hun/han forteller også at kunnskap som hun/han har tilegnet seg har kommet gjennom erfaring.

## Oppsummering

Lærerne viser til at de mangler kunnskap om disse elevene.

## Drøfting

Vi ser her at lærerne etterlyser kunnskap i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Lærer 2 beskriver at hun/han opplever at en ikke får fulgt opp disse elevene, og at dette kan bero på at en som lærer har liten kunnskap om denne elevgruppen. Hun/han beskriver også at det kan være for få ressurser i skolen, da det er mange forskjellige elevgrupper å ta fatt i. Lærer 6 beskriver at det er ønskelig å få inn andre instanser i skolen, da lærerne ikke har så mye om omsorgssvikt i sin utdanning, og at læreren har tilegnet seg informasjon gjennom erfaring med å arbeide med elevene som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Elever som er utsatt for omsorgssvikt vil tilbringe store deler av sin hverdag i skolen (Helgeland & Kjønsdal, 2008), og dette viser at læreren står i en unik situasjon hvor læreren kan være av betydning i henhold til å hjelpe disse elevene. Ifølge Killén (2008) bør

lærere som arbeider med disse elevene tilegne seg kunnskap om omsorgssvikt, for at de skal kunne yte et godt arbeid med slike elever. Skolen burde også i henhold til Killén (2009) bidra mer i arbeidet med disse elevene. Dersom lærerne ikke har god nok kunnskap om disse elevene, vil arbeidet lærerne gjør for disse elevene kunne være basert på mangelfull kunnskap, og dette kan eksempelvis føre til at signaler som elever viser ikke blir fanget opp. For å øke kunnskapen til lærerne kan skolen som instans bidra til å øke lærerens kunnskap gjennom å legge til rette for kompetanseheving i personalgruppen (Drugli, 2008), slik at lærerne kan utføre et arbeid for disse elevene som er så godt som mulig. I tillegg kan skolen opprette team med ulike faggrupper (Helgeland & Kjønsstad, 2008). Fagpersonene kan på tvers av sine fag samarbeide om slike elever (Glavin & Erdal, 2007), og på den måten kan profesjonene utfylle hverandre for å sikre at arbeidet som blir gjort for eleven kommer eleven til gode.

Lærernes respons tyder på at lærerne ønsker å utvide sin kompetanse når det kommer til elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Drøftingen kan også vise at økt kunnskap i skolen kan bidra til at lærere kan utføre et så godt arbeid som mulig for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.

## 5 Avslutning

Formålet med denne studien var delt i to. Det ene var å innhente opplysninger som kan bidra til å øke kunnskapen om elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Det andre formålet var å innhente opplysninger som kan bidra til å øke kunnskapen om læreres arbeid med og for denne elevgruppen. Dette er belyst gjennom å fokusere på lærerens erfaring med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Nedenfor følger en oppsummering av resultatene i studien.

### 5.1 Oppsummering av resultatene i studien

I starten av studien ble det belyst hvilke former for omsorgssvikt de ulike lærerne hadde erfaring fra i skolen, og studien tyder på at de fleste lærerne viste til at de har erfaring med elever som er utsatt for omsorgssvikt i form av vanskjøtsel. En av lærerne viste også til at hun/han også kan ha hatt erfaring med en elev som er utsatt for fysiske overgrep. Studien tyder også på at to av lærerne kan ha vist til at de har erfaring med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet i form av psykisk vold eller vanskjøtsel. Ingen av lærerne refererte til at de hadde erfaring med elever som var utsatt for seksuelle overgrep. Det ble også belyst hvilke erfaringer lærerne har i henhold til kjennetegn ved elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Lærerne trekker her frem at de har erfaring med at disse elevene kan kjennetegnes ved mangel på utstyr, klær, de kan ofte glemme tilbakemeldinger, de kan ha dårlig hygiene, de kan ha manglende evne til å holde fokus og å konsentrere seg. Lærerne formidler også at de har erfaring med at disse elevene kan få problemer i henhold til det faglige og sosiale i skolen. Videre ble det belyst at elever som er utsatt for omsorgssvikt kan kjennetegnes ved innagerende og utagerende atferd, og at elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, kan benytte dette som mestrings- og overlevelsesstrategier. Studien viser også at en av lærerne kan ha referert til at hun/han har erfaring med at elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, kan kjennetegnes ved en atferd som går ut på overdreven tilpasning.

I studien ble det også belyst hvordan lærerne har erfaring med å arbeide med og for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Det er også kartlagt hvilke erfaringer lærerne har med å arbeide i relasjonen til eleven, og hvilke erfaringer lærerne har med å arbeide med den faglige og sosiale utviklingen til elevene. Det ble også belyst hvilke erfaringer lærerne har

med samarbeid innad i skolen, og hvilke erfaringer læreren har med skole-hjemsamarbeidet for disse elevene. I tillegg ble det også forklart hvilke erfaringer lærerne har med det tverrfaglige samarbeidet rundt elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. I studien ble det også sett på hvordan lærerne opplever sin egen kunnskap om elevene som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.

Gjennom å benytte en fenomenologisk tilnærming i denne oppgaven, var det lærerens subjektive erfaring jeg var ute etter å forstå samt beskrive. Studien som er foretatt i denne oppgaven gir dermed ikke et entydig svar. Ved å betrakte helheten i materialet kan en likevel se at resultatene fra studien kan tyde på at lærerne både har lik og ulik erfaring med elever både i henhold til former for omsorgssvikt som de ulike lærerne har vist til, og i henhold til kjennetegn ved elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Studien kan også tyde på at lærerne i sitt arbeid har ulike metoder å arbeide på i relasjon til eleven, med den faglige utviklingen til eleven, og med elevens sosiale utvikling. I denne sammenhengen tyder resultatene også på at arbeidet bør være tilpasset den enkelte elev, da eleven kan ha ulike forutsetninger og behov. Resultatene fra studien kan også tyde på at lærerne forsøker å få til et godt samarbeid innad i skolen, og at de gjennom å dele informasjon forsøker å gjøre et så godt arbeid som mulig for disse elevene. I tillegg kan også resultatene vise at lærerne har erfaring med at skole-hjemsamarbeid og tverrfaglig samarbeid både kan være utfordrende og det kan også være godt. Videre viser resultatene at lærerne forsøker å arbeide for et godt samarbeid med elevens hjem og andre instanser. Resultatene fra studien tyder også på at lærerne etterlyser kunnskap og ressurser i sitt arbeid med og for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.

## **5.2 Begrensninger i oppgaven og videre forskning**

For å skape et helhetlig bilde av et komplekst og stort tema ble det i denne oppgaven rettet fokus mot flere ulike temaer, som omhandler lærerens erfaringer. Det at så mange temaer ble belyst kan sees på som en begrensning, da en ikke vil få en dyp kunnskap. Samtidig kan det sees på som en styrke at et mer helhetlig perspektiv er ivaretatt.

Læreres erfaring med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet er et interessant og viktig tema, og som tidligere nevnt har lærerens tilknytning til elever som er utsatt for utrygge omsorgssituasjoner i lengre tid, fått liten oppmerksomhet (Killén, 2009). Behovet for

kvalitativ forskning om læreres erfaring med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet er derfor stort. Sannsynligvis trengs det enda mer forskning rundt dette. Det kunne i denne forbindelse vært interessant og ytterligere fordype seg i delproblemstillingene i denne undersøkelsen, gjennom nye studier.

# Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000). Kap.8: Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I (2014): Kompendium: *Sped 4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Arnesen, A., Ogden, T., & Sørli, M. A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Backe- Hansen, E. (2008). Fosterbarn- skolebarn. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2 utg.), (s. 105-126). Oslo: Kommuneforlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2 utg.). Oslo: Det Norske samlaget.
- Befring, E. (2008). Skolens møte med barn: opplegg til pedagogisk nyorientering. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2 utg.), (s. 25-52). Oslo: Kommuneforlaget.
- Bekkehus, M. (2008). Mestring. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2 utg.), (s. 147-162). Oslo: Kommuneforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju: som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M., & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I: E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg.), (s.220-239). Oslo: Cappelen Damm As.

- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- De Vaus, D. (2014). *Surveys in sosial research* (6 utg.). London: Routledge.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring* (2 utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B., & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler: gode dialoger*. Latvia Cappelen Damm AS.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi* (4 rev. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28 (2), 235- 260. DOI: 10.1163/156916297X00103
- Gjøsund, P., & Huseby, R. (2000). *Alle inkludert: spesialpedagogikk for lærerutdanning*. Oslo: NKS – forlaget.
- Glavin, K., & Erdal, B. (2007) *Tverrfaglig samarbeid i praksis- til beste for barn og unge i Kommune- Norge* (2 utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Grøholdt, B., Sommerschild, H., & Garløv, I. (2008). *Lærebok i barnepsykiatri* (4 utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgeland, I. M. (2008). Planlegging og tilrettelegging av opplæring for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2 utg.), (s. 163- 183). Oslo: Kommuneforlaget.
- Helgeland, M. H., & Kjønsstad (2008). Om skolens samarbeid med barnevernet og om å ta bekymringen på alvor. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2 utg.), (s. 251- 276). Oslo: Kommuneforlaget.
- Iwaniec, D. (2006). *The Emotionally Abused and Neglected Child: Identification, Assessment and Intervention A Practice Handbook* (2 utg.). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.



- Killén, K. (2008). *Omsorgssvikt ovenfor barn*. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2 utg.), (s.73-103). Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2009). *Sveket I: Barn i risiko- og omsorgssituasjoner* (4 rev. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2010). *Sveket II: Ansvar og (be)handling* (4 rev. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, K., & Olofsson, M. (2003). Rusmiddelproblemer og omsorg for barn. I K. Killén, & M. Olofsson (Red.), *Det sårbare barnet: Barn, foreldre og rusmiddelproblemer*. (s 59- 78). Oslo: Kommuneforlaget.
- Knutson, J. F., DeGarmo, D.S., & Reid, J. B. (2004). Social Disadvantage and Neglectful parenting as Precursors to the development of Antisocial and aggressive child Behavior: Testing a theoretical model. *Aggressive Behavior*, 30, 187–205.  
doi: 10.1002/ab.20016.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lingås, L. G. (2011). *Etikk for pedagoger*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I (2014): Kompendium: *Sped 4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Melinder, A. (2010). Når barn er informanter. Kognitive faktorer og gode strategier. I E. Befring, I. Frønes & M-A. Sørli (Red.), *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger*. (s.139 -152 ). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I A. L. Von der Lippe, & S. R. Wilkinson (Red.), *Risikoutvikling. Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging: Et jubileumsskrift til Kari Killén* (s. 107-122), (NOVA Rapport 7/05). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olsen, M. I., & Traavik, M. K. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare unge. Teori og Tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. Lov 17. juli 1998 nr. 61. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag As.
- Røkenes, O. P., & Hanssen, P- H. (2006). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Schwartz, R. (2013). Når alarm klokken bør ringe. I C. Bendixen, & H. Fischer (Red.), *Å lykkes som lærer: Betydningen av psykologi- og elevkunnskap i skolen*. (s.141-157). Trondheim: Akademika Forlag.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Socialstyrelsen. (2014, 1. februar). Målgruppen. Hentet fra 23. april 2015 fra <http://vidensportal.socialstyrelsen.dk/temaer/Omsorgssvigt/malgruppen>
- Statistisk sentralbyrå [SSB]. (2007, 25. september). Barnevernundersøkingar, 2006. Hentet fra 6. januar 2015 fra <http://www.ssb.no/barnevernund/>

- Statistisk sentralbyrå [SSB]. (2014, 15. desember). Barnevern, 2013. Hentet fra 6. januar 2015 fra <http://www.ssb.no/barneverng>
- Tangen, R. (2012). Tilnærminingsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg.), (s. 17-22). Oslo: Cappelen Damm As.
- Unicef (2013, 08. august). Omsorgssvikt i hjemmet. Hentet fra 23. februar 2015 fra <https://www.unicef.no/vanskelige-temaer/omsorgssvikt-i-hjemmet>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2012, 27. september). Opplysningsplikt på eget initiativ. Hentet fra 1. april 2015 fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk> etter-tema/Ovrige-tema/Udir-10-2012/3-Opplysningsplikt pa-eget-initiativ meldeplikten/
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2013, 1. oktober). Relasjoner i skolehverdagen. Hentet fra 7. februar 2015 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/?depth=0&read=1>
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I (2014): Kompendium: *Sped 4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet – barns strategier*. Oslo: Universitetsforlaget.

# Vedlegg 1: Informasjonsskriv

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

*”En kvalitativ studie av læreres erfaring med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet”.*

### Bakgrunn og formål

Mitt navn er Janne Norli. Jeg studerer til Master i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave om læreres erfaringer med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Formålet med studien er å innhente opplysninger som kan bidra til å øke kunnskap om læreres arbeid knyttet til unge elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. I tillegg er formålet å øke kunnskap om elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.

For å innhente opplysninger til problemstillinger har jeg valgt å intervjuere lærere som har erfaring med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Metoden som vil bli benyttet for å innhente informasjon, er kvalitativt forskningsintervju. Jeg vil benytte båndopptaker under intervjuene, for å sikre at informasjonen jeg innhenter ikke skal gå tapt. I tillegg vil jeg også notere. Intervjuet vil ha en varighet på ca. en time.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Jeg har taushetsplikt og vil behandle all informasjon konfidensielt. I tillegg vil personopplysninger bli anonymisert. Opptakene vil bli transkribert, og det transkriberte materialet vil bli ivaretatt konfidensielt på min private data. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2015. Etter oppgaven har blitt godkjent vil opptakene bli slettet.

## Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å trekke deg kan du ta kontakt med meg på telefon: 99299461 eller på mail: [norlijanne@gmail.com](mailto:norlijanne@gmail.com). Min veileder Geir Nyborg kan også kontaktes på mail: [geir.nyborg@isp.uio.no](mailto:geir.nyborg@isp.uio.no).

Med vennlig hilsen

Janne Norli

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

☐ *Jeg samtykker til å delta i intervju*

# Vedlegg 2: Intervjuguide

## Innledning

Formålet med oppgaven:

Innhente opplysninger som kan bidra til å øke kunnskap om læreres arbeid knyttet til elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. I tillegg er formålet å øke kunnskap om elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet .

Praktiske opplysninger:

- Varighet ca. en time.
- Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd, og jeg vil notere under intervjuene.
- Påminnelse om oppbevaring av intervjuene , anonymitet og taushetsplikt.
- Spørsmål: lærerens utdanning og fartstid?
- Noen spørsmål?

## Spørsmålene til lærerne

### **Kjennetegn ved elevene**

- Hvordan oppdaget du at eleven var/er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?
- Hvordan var/er elevens væremåte?
- Hva mener du kan være utfordrende med den eller disse elevene?
- Påvirker det å ha vært utsatt for omsorgssvikt eleven sosialt?
- Påvirker det å ha vært utsatt from omsorgssvikt eleven faglig?
- Hvilke mestringsstrategier tar eleven selv i bruk?

## **Lærerens arbeid for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet**

- Hvordan forholder du som lærer deg til eleven som er utsatt for omsorgssvikt?
- Har skolen planer for tiltak som bør gjennomføres når det er mistanke om at en elev blir utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?
- På hvilke måter forsøker du å ivareta elevens faglige utvikling?
- På hvilke måter forsøker du å ivareta elevens sosiale utvikling?
- Har elevens omsorgssvikt på noen måte påvirket din relasjon til eleven?
- Hvilke erfaringer har du knyttet til samarbeid med foreldrene til elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?
- Hvilke utfordringer har du møtt i samarbeidet med foreldrene?
- På hvilke måter har du forsøkt å få til et godt samarbeid med foreldrene?
- Samarbeider du med andre instanser når det gjelder barnet som er utsatt for omsorgssvikt?
- Kan du gi noen eksempler på når du har fått til et godt samarbeid med andre instanser?
- Kan du gi eksempler på utfordringer du har møtt i samarbeid med andre instanser?
- På hvilke måter samarbeider du med kollegaer omkring eleven som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?
- Samarbeider du på noen måte med skolens ledelse?